

VU Research Portal

Bewegingsrijkdom. Onderzoek naar professionalisering van onze sport- en bewegingscultuur

van Hilvoorde, I.M.

2011

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

van Hilvoorde, I. M. (2011). *Bewegingsrijkdom. Onderzoek naar professionalisering van onze sport- en bewegingscultuur*. Windesheim.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK

LECTORAAT BEWEGEN, SCHOOL EN SPORT



Ivo van Hilvoorde

Als lector binnen het lectoraat Bewegen, School en Sport houdt Ivo van Hilvoorde zich bezig met onderzoek naar professionalisering van de sport- en bewegingscultuur. Van Hilvoorde heeft ruime ervaring in wetenschappelijk onderzoek aan de Vrije Universiteit Amsterdam, de Universiteit Maastricht, de Universiteit Utrecht en aan het W.J.H. Mulier Instituut. Hij houdt zich vooral bezig met filosofische, historische en pedagogische vragen op het terrein van sport en bewegingsonderwijs. Van Hilvoorde heeft onder andere onderzoek verricht naar de invloed van nieuwe (gen)technologie op de sport, het ontstaan van de fitnesscultuur, fair play, dopinggebruik en de rol die topsport speelt in het ervaren van (nationale) trots. Naast zijn functie als lector bij Windesheim is hij werkzaam als sportfilosoof bij de Faculteit Bewegingswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam.

Het lectoraat Bewegen, School en Sport doet onderzoek naar het beweeggedrag van mensen binnen het onderwijs, de vrijetijdsbesteding en de sportvereniging. Het lectoraat is in het bijzonder geïnteresseerd in die situaties waarin de culturen van het bewegingsonderwijs en de sport(vereniging) met elkaar in contact komen. Aan de hand van uiteenlopende onderzoeksthema's (zoals schoolsport, motorisch leren, serious gaming, diversiteit, de ontwikkeling van 'sportidentiteit') wil het lectoraat kennis verwerven die van belang kan zijn voor de professionalisering van docenten en voor het ontwikkelen van sportbeleid op deze terreinen. In samenwerking met verschillende scholen, gemeenten en instellingen onderzoekt het lectoraat vraagstukken als:

- Hoe kunnen kinderen worden aangezet tot meer bewegen?
- Hoe verhoudt de discussie over pedagogisch verantwoord bewegingsonderwijs zich tot de nadruk op selecteren en presteren in de context van sport?
- Welke rol kan het bewegingsonderwijs krijgen binnen het Olympisch Plan 2028?

WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK



Bewegingsrijkdom

Onderzoek naar professionalisering van onze sport- en bewegingscultuur

Dr. Ivo van Hilvoorde

Lectoraat Bewegen, School en Sport
Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle

colofon

Dr. Ivo van Hilvoorde

Bewegingsrijkdom

Onderzoek naar professionalisering van onze sport- en bewegingscultuur

ISBN/EAN: 978-90-77901-00-7

Fotografie: Herman van der Wal, Martijn Beekman (HH), Mai (HH)

Dit is een uitgave van Christelijke Hogeschool Windesheim

Postbus 10090, 8000 GB Zwolle, Nederland

Niets van deze uitgave mag worden veeveelvoudigd en/of openbaar gemaakt
worden zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Mei 2011

Bewegingsrijkdom

Onderzoek naar professionalisering van onze sport- en bewegingscultuur

Dr. Ivo van Hilvoorde

Lectoraat Bewegen, School en Sport

Bewegingsrijkdom

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat
Bewegen, School en Sport aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle op
vrijdag 27 mei 2011.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	2
2.	De compensatiecultuur	6
3.	School en Sport	14
4.	Leren in de context van het bewegingsonderwijs	24
5.	Besluit	34
6.	Dankwoord	38
7.	Referenties	40
8.	Curriculum Vitae	45

1. Inleiding

Stelt u zich eens voor: kinderen gaan naar school en mogen iedere dag vele uren bewegen en sporten. De scholen worden hiertoe zelfs verplicht, maar ze zijn vrij in het aantal uren dat ze mogen besteden aan Nederlandse taal (menig docent bewegingsonderwijs doet dat er bij). De topsportambities van de Nederlandse overheid werpen hun vruchten af. Docenten vragen zich wel eens vertwijfeld af hoe het taalonderwijs zo gemarginaliseerd is geraakt. Iedereen heeft het maar over sport en bewegen, fit zijn en medailles winnen. Taal is toch ook heel belangrijk? Taalonderzoekers en taaldocenten laten het er niet bij zitten.

Ze werken gestaag aan de legitimering van hun vak en zetten daarvoor al hun creativiteit en onderzoeksvaardigheden in. Ze willen de samenleving er van overtuigen dat taal belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen. Ze kiezen daarbij drie speerpunten:

- Van veel praten en lezen word je fitter en gezonder.
- Met extra uren voor taal wordt de kans groter dat we in Nederland eindelijk weer eens trots kunnen zijn op een Nobelprijswinnaar voor literatuur.
- Er wordt geclaimd dat meer aandacht voor taal ook goed kan zijn voor het ontwikkelen van sportieve vaardigheden.

Zover is het gekomen. De mens is in aanleg een talig wezen. De betekenis en het gebruik van taal zijn onlosmakelijk verbonden met het mens- en welzijn. En toch wordt de waarde ervan afgemeten aan het nut dat ze hebben voor andersoortige waarden (zoals gezond, trots en sportief zijn).

Ik vermoed dat dit tamelijk absurd bij u overkomt. Toch zijn we iets vergelijkbaars heel vanzelfsprekend gaan vinden ten aanzien van het (onderzoek naar) bewegingsonderwijs in Nederland. In deze rede stel ik deze vanzelfsprekendheid ter discussie. Ook vraag ik me af waarom binnen het bewegingsonderwijs en de sport de legitimerende functie van wetenschap domineert ten opzichte van de meer verdiepende en begrijpende functie.

Drie thema's

Ik zal een drietal thema's uitwerken dat van belang is voor het onderzoek naar 'Bewegen, School en Sport':

1. De koppeling van het bewegingsonderwijs aan de bestrijding van overgewicht;
2. 'Schoolsport';
3. Leren in de context van het bewegingsonderwijs.

Dat laatste thema omvat een aantal subthema's, zoals motorisch leren, de ervaringen van leerlingen en de rol van diversiteit en interculturaliteit in leersituaties.

Deze keuze van thema's dient een tweeledig doel. Enerzijds wil ik hiermee het onderzoek dat wordt uitgevoerd binnen de kenniskring (de onderzoekers die zijn verbonden aan het lectoraat) inleiden en positioneren, en anderzijds wil ik iets zeggen over de wijze waarop wetenschap wordt verbonden aan de praktijk van het bewegingsonderwijs. Aan de hand van deze thema's illustreer ik drie verschillende rollen van wetenschap:

1. Een legitimerende rol (met primair een politiek-strategische functie);
2. Een beleidsondersteunende rol (met vooral een sturende functie);
3. Een verdiepende rol (met de functie om het handelen van professionals beter te begrijpen en waar mogelijk te kunnen verbeteren).¹

De drie thema's zal ik kort historisch inleiden omdat kennis van deze geschiedenissen van belang is om een aantal spanningsvelden en gecultiveerde tegenstellingen te kunnen begrijpen en te overbruggen. Zo kent Nederland een karakteristieke geschiedenis waar het gaat om de afstand tussen de wereld van sport en die van het bewegingsonderwijs.

Dominantie van legitimeringsvragen

Onderzoekers op het terrein van het bewegingsonderwijs lijken het tij mee te hebben. Sport en bewegen krijgen op dit moment een prominente plek op de politieke agenda. Ambitieuze Olympische plannen in Nederland (om de Olympische Spelen van 2028 te organiseren) plaatsen sport in de rol van aanjager van grote maatschappelijke ambities (NOC*NSF 2009). Dat het Olympisch Plan veel potentie heeft, is voor een deel al zichtbaar in de vele initiatieven en sectoroverstijgende samenwerking (zie bijv. Breedveld e.a. 2010; van Veldhoven & van Vucht Tijssen 2011). Het zijn in Nederland niet de minsten die geregeld hun steun betuigen aan de noodzaak van dagelijks bewegen in en rondom de school. Vele waarden en effecten worden daarbij in stelling gebracht. De meeste daarvan zijn uiteindelijk te herleiden tot twee typen – aan elkaar verwante – vertogen: die over het gezonde lichaam en over de gezonde ('fite' en 'trotse') staat. De groeiende verwevenheid van beide vertogen is geen neutrale ontwikkeling; een ontwikkeling die om een genuanceerde analyse vraagt.

In de huidige samenleving wordt krachtig uitgedragen dat we normen van middelmaat zouden hebben gecultiveerd, dat we genoeg nemen met een zeszescultuur, en dat die nu plaats moet gaan maken voor een cultuur van excelleren en het belonen van talent. Topsport toont ons de spiegel waarin excelleren tot norm is verheven; een norm die iedereen zou moeten aanzetten om het beste uit zichzelf te halen. Nederland zou niet alleen ten onder gaan aan een gebrek aan vlijt, nog krachtiger wordt uitgedragen dat Nederland ten onder dreigt te gaan aan een 'epidemie' van overgewicht. Ook vanuit deze aanname zijn velen de sport en het bewegingsonderwijs gunstig gezind, als belangrijke partner en als aanjager van maatschappelijke ambities.

Het zou op deze plaats gemakkelijk en wellicht ook voor de hand liggen om de ambities en krachten achter het Olympisch Plan te omhelzen en wetenschap in te zetten om de maat-

schappelijke rol van het bewegingsonderwijs te bevestigen en te versterken. Dat zal ik echter niet doen. Deze ambities en krachten zijn voor mij aanleiding om de rol van wetenschap te onderzoeken binnen de context van het bewegingsonderwijs en hogescholen. Deze keuze vloeit voort uit bezwaar tegen de tendens om wetenschap steeds vaker te reduceren tot een 'feitenproducerende praktijk' in dienst van (veelal politiek gestuurde) legitimeringsvragen. Het bewegingsonderwijs (en het omringende politieke krachtenveld) stelt doelen, en de wetenschap gaat op zoek naar de bijbehorende feiten. De termen 'evidence based practice' en 'practice based evidence' rollen daarbij met groeiend gemak over tafel, alsof we allemaal wel weten wat we daarmee bedoelen en ze verder niet geproblematiseerd hoeven te worden. Wat betekent het eigenlijk, dat praktisch handelen gefundeerd moet zijn op 'evidentie'? Geeft dat wel een reëel beeld van de wijze waarop wetenschap en bewegingsonderwijs zich tot elkaar (kunnen) verhouden?

Het bewegingsonderwijs kent een lange geschiedenis van ideologische discussies. Theoretische beschouwingen en beschrijvend onderzoek waren lange tijd dominant. De afgelopen jaren is een duidelijke verschuiving zichtbaar van beschouwende en inventariserende studies naar meer empirisch onderbouwd effectonderzoek. Ondanks de grote verschillen met de 'klassieke' - ideologische en filosofische - legitimeringsdiscussies wordt wetenschap nog steeds ingezet voor het formuleren van een 'funderende basis' van waaruit het handelen gerechtvaardigd kan worden. Dit zie je bijvoorbeeld in de pogingen om het nut van bewegingsonderwijs te reduceren tot discussies over gezondheid en overgewicht (zie hoofdstuk 2).

In hoofdstuk 3, over de veronderstelde functies en effecten van schoolsport, zal ik het belang illustreren van beleid en onderzoek die zijn gericht op de specifieke Nederlandse sport- en bewegingscultuur. Daarin is nog steeds sprake van een (weliswaar geslonken) kloof tussen school en sport(vereniging). Ook dient er steeds meer rekening te worden gehouden met een groeiende diversiteit van leerlingen. Wat voor evidentie is hier eigenlijk aanwezig en welke kennis is van belang?

Met behulp van het subthema 'motorisch leren'(hoofdstuk 4) stel ik nogmaals de (soms moeizame) relatie tussen wetenschap en de praktijk van het bewegingsonderwijs centraal. Hier behandel ik ook het type (en deels gemarginaliseerde) wetenschap dat meer inzicht moet verschaffen in de professionele context en het concrete handelen van professionals. Ook zal ik voorzichtig een aantal contouren schetsen van het type onderzoek waarop we ons de komende jaren binnen het lectoraat willen richten.

Aan de hand van deze thema's wil ik illustreren dat van een zinvolle aansluiting van wetenschap op de praktijk pas sprake kan zijn indien in de vraagstelling, de hypothesevorming en de opbouw van het onderzoeksontwerp rekening gehouden wordt met de complexiteit en het aantal vrijheidsgraden van die praktijk. Ik hoop vervolgens duidelijk te maken hoe het onderzoek dat binnen het lectoraat wordt uitgevoerd bij deze analyse aansluit en welke ambities we hebben voor de toekomst.

¹Ten behoeve van de leesbaarheid blijft een aantal wetenschapstheoretische inzichten die aan deze onderscheiding ten grondslag liggen hier impliciet. Ik baseer me hier o.a. op analyses over de veranderende rol van wetenschap in de samenleving (de transformatie van *mode-1 science* naar *mode-2 science*) en een groeiend inzicht in de beperkingen van een naïef positivistisch wetenschapsideaal, in het bijzonder in de context van het onderwijs (zie o.a. Gibbons e.a. 1994; Nowotny e.a. 2001; Martens 2010).



2. De compensatiecultuur

‘Ah, u noemt zichzelf Sport? En u wilt zichzelf definiëren als maatschappelijk waardevol? En u bent goed voor de gezondheid, welzijn, integratie en nationale trots? Ja, dat kunt u wel zeggen, maar bewijs het maar eens.’

‘Maar kijkt u nou eens goed: ik speel, beweeg, houd me aan spelregels en heb plezier, u ziet toch dat ik Sport ben?’

‘Jawel, dat zie ik wel, maar zeg me wie u bent. Legitimeer uzelf! Anders kunnen wij u niet toelaten in ons land van Nut en Noodzaak.’

Legitimeren betekent letterlijk: rechtvaardigen, laat zien en bewijs wie je bent. Van oudsher hebben lichamelijke opvoeding en sport in dienst gestaan van een bonte waaier aan idealen en rechtvaardigingen, variërend van tucht, kuisheid en vaderlandsliefde tot weerbaarheid en arbeidsproductiviteit van het volk. In de retoriek van de vroege ‘lichamelijke opvoeders’ overheerst de dienstbaarheid van lichamelijke aan morele en nationalistische vorming. Johann Bernhard Basedow (1723-1790) hechtte in zijn Filantropinum, een onderwijzersschool te Dessau, veel belang aan lichamelijke vorming. De dagindeling bestond naast vijf uren studie uit vijf uren die waren bestemd voor dans, schermen, lichaamsoefeningen en muziek. Basedow meende hiermee de wilskracht en moed van de leerlingen te kunnen stimuleren. Volgens zijn opvolger Salzmann (1744-1811) is het de taak van de lichamelijke opvoeding om ‘gezonde en opgeruimde, verstandige en goede mensen te vormen, ze hierdoor gelukkig te maken en in staat te stellen aan de bevordering van het welzijn van hun medemensen krachtig mede te werken’ (van Schagen & Kramer, 1964: 130). Kuisheidsidealen speelden bij Salzmann op de achtergrond een belangrijke rol. Bij de eveneens invloedrijke Jahn (1778-1852) stonden gymnastiek en turnen vooral in dienst van patriottistische idealen van het Duitse volk.

Hoewel sportorganisaties, aantallen beoefenaren en takken van sport in de tweede helft van de twintigste eeuw enorme ontwikkelingen hebben doorgemaakt, kent de legitimering van sport en gymnastiek een opvallende historische continuïteit. Legitimeringen zijn altijd blijven cirkelen rondom twee typen rechtvaardigingen: het belang van de ‘gezonde’ staat en dat van het gezonde, goed gevormde lichaam. Inmiddels ziet de politiek in de moderne sport een ideaal instrument voor het stimuleren van de volksgezondheid, sociale integratie en nationale trots. Het ideaal van de ‘gezonde staat’ gaat hand in hand met vele varianten van de ‘gezonde gemeenschap’, de ‘gezonde burger’ en het ‘gezonde lichaam’.

Beelden van het ideale lichaam zijn in de huidige Westerse cultuur alomtegenwoordig. Tegelijkertijd lijken de gestelde normen voor ideale gewichten en bewegingspatronen voor steeds

minder mensen haalbaar. Deze paradox wordt gevoed door de breed gedragen overtuiging dat 'bewegingsarmoedige' arbeidsomstandigheden en een overvloed aan voedsel leiden tot vervetting van de bevolking. Dat zou vragen om gedisciplineerde compensatie in de vorm van sport en intensief bewegen. Met een beroep op de cijfers zou deze compensatiedrift succesvol kunnen worden genoemd. In 1900 waren er 30.000 geregistreerde sporters; op dit moment zijn dat er bijna vijf miljoen (vgl. Tiessen-Raaphorst e.a. 2010). Dat betekent een procentuele toename van 0,6% naar bijna 30% van de totale bevolking (uiteraard zijn deze percentages afhankelijk van de definitie die wordt gehanteerd). Sport heeft zich ontwikkeld van een elitair naar een massafenomeen. Met de cijfers van overgewicht in de hand kun je echter ook stellen dat, ondanks de enorme groei van het aantal sporters, van compensatie (mocht dat het doel zijn) nauwelijks sprake lijkt te zijn. De toename van het aantal sportbeoefenaren is niet opgewassen tegen wat ook wel wordt aangeduid als de 'epidemie van overgewicht'. De 'verdikking van de jeugd' zou epidemische vormen aannemen. Deze gewichtstoename, gecombineerd met ouderdomsdiabetes bij kinderen, zou volgens deskundigen grote gevolgen kunnen hebben voor de volksgezondheid. Hirasings (2001: 9) spreekt bijvoorbeeld van 'een uitdijend probleem, dat voortvarend aangepakt moet worden om te voorkomen dat Nederland dik en vol raakt'.² De Body Mass Index (BMI) fungeert als norm voor het fette lichaam, maar inmiddels ook als maat om te constateren dat Nederland 'vol raakt'.

Slankheidsgebod

Fit, gezond en slank zijn, is in onze huidige cultuur uitgegroeid tot een burgerplicht. Een 'goed' lichaam vertegenwoordigt maatschappelijk kapitaal. Het brengt je verder dan een lichaam dat 'luiheid' of 'gebrek aan discipline' uitstraalt. Fit en mooi zijn worden dwingende eisen die aan de moderne mens worden gesteld (vgl. Stokvis & van Hilvoorde 2008). Deze dwang is niet nieuw – wel de alomtegenwoordigheid en verspreiding onder alle lagen van de bevolking (van Hilvoorde 2008). Gestimuleerd door de overheid en gezondheidsexperts dwingen mensen elkaar op tal van manieren tot meer lichaamsbeweging. Er is in alle moderne welvarende landen een slankheidcultuur ontstaan, waarin mannen en vrouwen via een mengsel van gezondheidsvoorschriften, schuldgevoelens en esthetische opvattingen aangespoord worden slank te blijven (Stearns 1997). Zwaarlijvigheid wordt gezien als een uiting van een gebrek aan zelfbeheersing en is als zodanig moreel verwerpelijk. De opkomst van het slankheidsgebod is een typisch moderne westerse vorm van dwang tot zelfcontrole (vgl. Stuij 2011).

Met een beroep op de geschiedenis kunnen huidige tendensen worden gerelativeerd vanuit de gedachte dat de mens altijd al gepreoccupeerd is geweest met gezondheid en welgevormde

lichamen. Een groeiende zorg voor de negatieve gevolgen van een zittend en 'bewegingsarmoedig' bestaan ging al in de negentiende eeuw gepaard met een groeiende belangstelling voor compensatie en preventie. Diverse nieuwe beroepen en disciplines zagen het licht; deze genereerden kennis over het menselijk lichaam, over het 'normale functioneren' en over de mogelijkheden die er waren voor preventie, versterking en herstel. Nieuwe epidemiologische en medische kennis maakte het mogelijk om specifieke oorzaken van ziekten te lokaliseren en te identificeren. Dit voedde de algehele zorg voor de gezondheid en maakte mensen bewuster van lichamelijk verval en van de mogelijkheden om dit verval een halt toe te roepen of te vertragen.

Met dank aan de Brusselse mathematicus Adolphe Quetelet (1796-1874) groeide het belang van (statistisch) onderzoek halverwege de negentiende eeuw en daarmee de kennis van de 'gemiddelde mens' en het 'gemiddelde lichaam'. De *Quetelet-Index* is geruime tijd een maat geweest voor overgewicht (en inmiddels vervangen door de BMI). In de tweede helft van de negentiende eeuw waren het met name de hygiënist die bijdroegen aan het ineengrijpen van statistiek, bevolkingsonderzoek en volksgezondheid (Houwaart 1991). Ook in de lichamelijke opvoeding ging antropometrisch onderzoek een rol spelen bij het benoemen van afwijkingen van het gezonde en fette lichaam.

De professionele bemoeienis van medici, hygiënist, pedagogen en lichamelijke opvoeders met het geproblematiseerde lichaam is eveneens verbonden aan de introductie van klassikaal onderwijs aan het begin van de negentiende eeuw. Het ontstaan van gymnastiekonderwijs kan niet los worden gezien van de hygiënistische zorg om de gezondheid van het kind dat de hele dag stil moest zitten in de schoolbank (vgl. van Dieren 1867). Het is ook niet toevallig dat de oudste Nederlandse fabriek van turnartikelen (de firma H. Keunen, opgericht in 1868) tevens in schoolmeubelen handelde. Het gymnastiekonderwijs is lange tijd (zo niet: onophoudelijk) gelegitimeerd geweest vanuit deze logica van compensatie.

Het definiëren en construeren van parameters voor het fette en ideale lichaam ging, kortom, hand in hand met de opkomst van 'normaliserende praktijken'. Veel verschijningsvormen van de gymnastiek, in heden en verleden, zijn vanuit deze historische lijn nog steeds te begrijpen als normaliserende praktijken. Vanuit deze historie is het niet meer dan vanzelfsprekend dat er nog steeds nauwe banden bestaan tussen bewegingsonderwijs en hedendaagse varianten van de gezondheidsideologie.

Het bewegingsonderwijs fungeert nog steeds als een praktijk waarin aannames over gezondheid en overgewicht worden gereproduceerd. De vraag welke invloed dit heeft op de praktijk en of het bewegingsonderwijs wel geschikt is voor een dergelijk doel, is empirisch van aard. De vraag of een dergelijke doelstelling wel een juiste is, is van meer normatieve aard en vereist een uitwisseling van argumenten en dialoog. De betrokkenheid van professionals is hier van groot belang teneinde te voorkomen dat zij slechts fungeren als doorgeefluik van opgelegde doelstellingen.

²Uit recent onderzoek van dezelfde Hirasings met collega's (Bun e.a. 2011) blijkt dat bijna de helft van een groep Nederlandse 9/10- en 13/14-jarige kinderen onnodig probeert af te vallen en bijna 30 % van de meisjes zichzelf ten onrechte te dik vindt. In reactie op deze resultaten zegt Hirasings het alarmerend te vinden dat zoveel kinderen een verstoord lichaamsbeeld hebben. De oorzaak van deze beeldvorming is hem echter onduidelijk. 'Het kan aan de media liggen die veel aandacht hebben voor overgewicht' (de Volkskrant, 18 april 2011). Voor een gedegen verklaring is een meer diepgaande analyse noodzakelijk van de wijze waarop het 'slankheidsgebod' wordt gecultiveerd en uiteraard ook van de rol daarin van wetenschap(pers) zelf.

Reproductie van een dominant vertoog

Het lijkt allemaal heel eenvoudig. Er is een probleem en dat probleem noemen we ‘overgewicht’. Dat probleem wordt mede veroorzaakt door ‘bewegingsarmoede’. Als je het probleem nog zwaarder wilt neerzetten kun je ook spreken van de ‘obesitas epidemie’, ‘obesitas pandemie’ of, nog indrukwekkender: ‘sedentary death syndrome’. We gaan simpelweg (te) vroeg dood omdat we te veel zitten. Gelukkig is er een context waarin iets wordt gedaan aan dat probleem, namelijk het bewegingsonderwijs. En dus moeten we kinderen niet 2 of 3 keer in de week laten bewegen en sporten, maar iedere dag. Het is nog beter om naar school te fietsen en na schooltijd ook nog aan sport doen. Zowel op antropologische als op medische gronden zijn sport en bewegingsonderwijs in onze cultuur te beschouwen als belangrijke compensatiepraktijken.

Er zijn inderdaad aanwijzingen dat bewegingsgedrag verband houdt met een aantal gezondheidsrelevante kenmerken. En dat alleen al zou een forse investering in het bewegingsonderwijs rechtvaardigen. Deze compensatielogica is eenvoudig, hardnekkig, maar helaas ook oppervlakkig en allerminst onproblematisch. Omdat het verhaal zo eenvoudig lijkt, groeit ook het belang om daar (voor het bewegingsonderwijs belangrijke) nuances bij aan te brengen. De aanname ‘exercise = fitness = health = well being’ wordt zo overtuigd door een groeiend aantal mensen uitgedragen, dat het van belang is om op de hoogte te zijn van concurrerende kennis. Binnen het kader van onderzoek op een hogeschool is het eveneens van belang om wetenschap niet teveel te vereenzelvigen met een ‘feitenmachine’, waaruit de gewenste ‘feiten’ komen rollen. Wetenschap heeft ook een kritische en nuancerende rol, niet in de laatste plaats daar waar zogenaamde zekerheden steeds gemakkelijker worden uitgedragen, geaccepteerd en verspreid. Het is voor (toekomstige) professionals van belang dat ze niet slechts kennis leren *reproducen*, maar ook in staat worden gesteld om kritisch te kunnen *reflecteren* op diverse (dominante) vertogen en kennisclaims.

Nuances die kunnen worden aangebracht zijn zowel van vakinhoudelijke, strategische, medische, genetische en sociologische als morele aard.³ Over de vakinhoudelijke consequenties zal ik hier kort zijn. Intensief bewegen kan onderdeel uitmaken van het bewegingsonderwijs, maar is daar niet toe te reduceren. Waar dat wel gebeurt, wint het op korte termijn wellicht (een beetje) aan medische erkenning, maar verliest het op langere termijn aan pedagogische en educatieve betekenis. Een te grote nadruk op gezondheid en fitheid vormt een uiterst magere maar ook risicovolle legitimering van het bewegingsonderwijs. Iedere verbinding van bewegingsonderwijs aan deze vorm van compensatie heeft legitimerende werking en werkt door in opvattingen over de inhoud van het vak. In algemene zin kun je met Evans (2003: 87)

³Om een selectie te noemen van relevante publicaties, zie o.a.: Gard (2011); Korthals (ed. 2011); Tinning (2010); Horstman (2010); Cale & Harris (2009); De Vries (2007); Kirk (2006); Knoppers (2006); Horstman & Houtepen (2005); Pieterman, Hanekamp & Baak (2005); Evans, Davies & Wright (2004). Volgens Campos (2004) wordt de overgewicht-industrie gestuurd en gesteund door drie hardnekkige mythes: 1. Dat er een objectief verband is vastgesteld tussen gewicht, gezondheid en levensduur; 2. Dat de verandering van ‘dik’ naar ‘dun’ een toename van gezondheid impliceert en 3. Dat we precies weten hoe mensen langdurig op lager gewicht kunnen blijven. Hij vat de aantrekkingskracht van deze ‘ziekte’ als volgt samen: ‘From the perspective of a profit-maximizing medical and pharmaceutical industry, then, the ideal disease would be one that never killed those who suffered from it, that could not be treated effectively, and that doctors and their patients would nevertheless insist on treating anyway. Luckily for it, the American health-care industry has discovered (or rather invented) just such a disease. It’s called ‘obesity.’

over de claims van het onderzoek naar de effecten van bewegingsonderwijs op obesitas stellen: ‘at best over-exaggerated, at worst unfounded and, ironically, if translated uncritically in schools [it] could damage the educational interests and health of children and young people.’

Geen wezenlijke bijdrage

Tegen de achtergrond van de geschetste cultuurhistorische ontwikkeling is het niet reëel om te verwachten dat bewegingsonderwijs een heel wezenlijke bijdrage gaat leveren aan het oplossen van een grotendeels door algemene ontwikkelingen bepaalde problematiek (zoals de verminderde noodzaak tot ‘intensief bewegen’ in het dagelijkse leven). Dit is geen populaire boodschap, want het medisch sausje (‘*exercise is/as medicine*’) oefent om begrijpelijke redenen grote aantrekkingskracht uit. Het klinkt niet alleen chique, maar ook aantrekkelijk omdat het wel eens een goedkoop medicijn zou kunnen zijn (een ‘gegarandeerde *return on investment*’).

Evenmin populair is de vaststelling dat de verbinding van het concept *fitness* (geoperationaliseerd aan de hand van een beweegnorm) aan gezondheid en welzijn wetenschappelijk gezien omstreden is. Er is een groeiende tendens om problemen van sociaaleconomische aard te medicaliseren. Medische labels worden geplakt op de gevolgen van (door complexe structuren bepaalde) levensstijlen, vaak zonder analyse van de grondslag van de structuren die dat gedrag mede hebben vorm gegeven.⁴

De door velen gewenste koppeling tussen bewegingsonderwijs, fitness en gezondheid is te begrijpen vanuit het eerder geschetste historische verhaal. Daarnaast heeft het te maken met een statushiërarchie binnen de wetenschappen. Medische argumenten zijn over het algemeen (wetenschapsociologisch gesproken) robuuster, worden sneller voor ‘waar’ en ‘werkelijk’ aangenomen dan pedagogische argumenten. De ‘intensiteit van bewegen’ laat zich nu eenmaal eenvoudiger operationaliseren dan bijvoorbeeld een begrip als een ‘veilige leeromgeving’. Zo kan het hardnekkige misverstand ontstaan dat zoiets als een ‘beweegnorm’ op meer ‘objectieve’ kennis berust dan bijvoorbeeld een pedagogische vaststelling dat een kind beter leert in een veilige omgeving of dat een goede docent invloed kan uitoefenen op het latere beweeggedrag van kinderen. Dit proces wordt versterkt door protoprofessionalisering (De Swaan 1982). Mensen nemen kennis en begrippen over die een zekere mate van ‘deskundigheid’ veronderstellen. Het gezondheidsdiscours leent zich daar veel beter voor dan de deskundigheid van een docent bewegingsonderwijs. Het betreft hier ook een tamelijk eenvoudig verhaal; iedereen begrijpt de logica, iedereen kan een BMI meten of met stappentellers bewegingsgedrag van kinderen gaan meten. En dat gebeurt dan ook volop. Steeds vroeger worden kinderen

⁴Zie o.a. Stronks (2007); Kooiker & van der Velden (2007); Johns (2005) wijst er op dat ondanks de machtspositie van de biomedische wetenschappen, de gezondheidsboodschappen weinig invloed uitoefenen omdat er (te) weinig kennis is over de doelgroepen, in het bijzonder van de moderne jeugdcultuur. Daarom is het ook van belang om onderzoek te doen naar de wijze waarop al die boodschappen en adviezen worden ontvangen en ook genegeerd (zie bijv. Horstman & Houtepen 2005).

object van sturing gemaakt om te vergelijken, te meten en te controleren. Des te belangrijker is het dat onderzoekers op dit terrein kritisch en reflexief blijven ten aanzien van een aantal vooronderstellingen en van het type kennis waarop men zich oriënteert, en hoe die oriëntatie doorwerkt in curricula en in onderwijspraktijken. Wetenschappelijk onderzoek wordt per definitie gekenmerkt door twijfel en onzekerheden. Veel kennis onthult zich echter van die onzekerheden, wanneer die verspreid wordt in de samenleving.⁵

Onkritische ‘recontextualisering’

Geïnspireerd door het werk van Basil Bernstein wijzen de Australische wetenschappers Michael Gard en Jan Wright (2001) op de mogelijke gevolgen van een onkritische ‘recontextualisering’ van het obesitas-discours binnen een pedagogische context als het bewegingsonderwijs. Het onkritisch gebruik van die kennis (door zowel onderzoekers als politici) gebeurt op een wijze die alle complexiteiten, mitsen, maren, onzekerheden en tegenstrijdigheden van het onderzoek doet verdwijnen. ‘There are serious and detrimental consequences contingent on assuming the obesity discourses as ‘truth’ and as legitimate foundations for physical education practice’ (2001: 545). Ondanks wetenschappelijke twijfels over oorzaken, incidentie, consequenties en behandeling van overgewicht, wordt binnen de lichamelijke opvoeding veelal onkritisch aangenomen dat de informatie berust op harde feiten en zekerheden.

‘Physical education continues to legitimate itself on the basis of claims about obesity and overweight which are not only shaky but ethically irresponsible; that their effects on students and the public are detrimental rather than productive of health; and that it serves our purposes as a profession, to accept these discourses uncritically because of the resources and recognition we accrue.’ (537)

Los van de (niet onbelangrijke) empirische vraag waarom een aantal claims discutabel is, leggen de auteurs vooral ook de nadruk op de wijze waarop het bewegingsonderwijs wordt gebruikt en ‘ingelijfd’ voor het verspreiden van de gezonde boodschap.

Physical education academics writing in research and professional journals become the recontextualising agents in transforming the knowledge produced by biomedical experts into a set of assumptions which are used in turn to justify physical education practice. (543) [...] students of physical education in schools and universities should be allowed and encouraged to conceive of scientific knowledge about the body as contested and unstable. While it is probable that some level of physical activity has some health benefits for some people, there is little else that we can say with

⁵ Wie de afgelopen jaren aanwezig was bij congressen op het terrein van sport en bewegen, was getuige van een fascinerend proces, waarin toonaangevende en publieke figuren elkaar opzwepen om steeds stoerdere taal uit te slaan over de problematiek van overgewicht en de noodzaak tot meer bewegen. De volgende uitspraak van Horstman (2010: 12) over deze tendens kan slechts worden onderschreven: ‘De obsessieve trekken van de missie overgewichtbestrijding, de stoere praat en de disproportionele maatregelen brengen een oplossing natuurlijk niet dichterbij.’

any certainty in this area. [...] For physical education, it suggests a more critical engagement with medico-scientific knowledge and a more relaxed and playful approach to physical activity itself. (547)

Van professionals op het terrein van sport en bewegen mag je meer verwachten dan het reproduceren van dit compensatieverhaal. Die professionals hebben de dreigende en alomtegenwoordige taal over bewegingsarmoede niet nodig om de inhoudelijke expertise over bewegingsrijkdom uit te dragen.

Het lijkt soms eenvoudiger (en ook verleidelijker) om een legitimeringsdiscussie over bewegingsonderwijs te verbinden aan een vertoog over BMI, fitness en overgewicht dan te spreken over het vak als een praktijk waarin (motorisch) leren, kennis en vaardigheden centraal staan. Vanuit de maatschappelijke druk om praktijken te legitimeren op basis van ‘evidence based’ onderzoek, moet worden geconstateerd dat die ruimte voor andere vormen van denken over lichamelijke opvoeding de voorbije decennia flink is gemarginaliseerd. ‘The successful hegemony of the obesity discourse closes off spaces for other ways of thinking and doing physical education’ (Gard & Wright 2001: 545).

Je kunt de samenleving wel gaan bevragen op haar opvattingen over het bewegingsonderwijs (Bax 2010), het gaat uiteindelijk natuurlijk om de wijze waarop je die kwaliteit zelf uitdraagt, welke keuzen daarin worden gemaakt en hoe je die keuzen rechtvaardigt. Indien bewegingsonderwijzers door de ‘buitenwereld’ worden geïnterpreteerd als een soort veredelde *weight watchers*, dan wordt de vraag relevant hoe een dergelijke interpretatie tot stand komt, wat daar de gevolgen van zijn voor opleidingen, curricula en de mensen die de opleiding gaan volgen (vgl. Crum 1990; 1993; 2001; Penney & Chandler 2000).

De uitdaging bestaat er uit het legitimeringsdebat over het bewegingsonderwijs conceptueel te verrijken, zonder daarbij wederom bij te dragen aan een verwijdering en polarisatie tussen filosofische en empirische paradigma’s. Het is goed verdedigbaar dat de verbinding van bewegingsonderwijs aan bijvoorbeeld het concept ‘levenskunst’ een rijker beeld kan verschaffen over de waarde en betekenissen van sport, spel en bewegen.⁶ Ook in dit geval zijn kritische vragen aan de orde (over het hoe en waarom), die vertaald zouden moeten worden naar conceptueel en empirisch onderzoek.

⁶ Het begrip ‘levenskunst’ (vgl. Dohmen 2007) zou geschikt kunnen zijn om over de waarden van sport en bewegen te kunnen spreken, zonder daarbij in de klassieke (en veelal problematische) redenering te vervallen waarin sport wordt begrepen als ‘veroorzaker’ van allerlei goeds en waardevols (vgl. Coalter 2007b). Bovendien hoeft het dan ook geen overspannen uitzonderingspositie te claimen ten opzichte van andere cultuurvormen (zoals dans of muziek). Ook het bewegingsonderwijs zou kunnen worden verbonden aan meer complexe begrippen zoals ‘geluk’ (vgl. Sietsma 2010). Zeker in combinatie met moderne neurowetenschappelijke inzichten biedt dit een interessant onderzoeksterrein, maar de veronderstelling dat een schoolvak bij kan (of moet) dragen aan ‘geluk’ is wel nogal pretentieus en niet zonder risico’s. Judith Suissa (2008) wijst er bijvoorbeeld op welke risico’s er zijn verbonden aan de idee dat je op scholen les zou kunnen geven in geluk (hetgeen in GB een flinke vlucht neemt).



3. School en sport

‘Wedstrijd op zichzelf is geen kwaad, maar de onedele wedstrijd, die zich niet houdt aan de uit vrije wil aanvaarde beperkingen. Wie sport bestrijdt omdat zij concurrentie doet ontstaan, zou ook de beoefening van wetenschap moeten ontraden, want helaas leert de praktijk dat naijver, de bittere polemiek en de prioriteitssquaesties onder geleerden nauwelijks minder vaak voorkomen dan excessen als de genoemde in de sportwereld.’
(Ph. Kohnstamm, 1929, p.497)

Binnen een lectoraat dat de titel draagt ‘Bewegen, School en Sport’, past een ruime aandacht voor de ideologische en empirische relaties tussen school en sport. Eerst zal worden vastgesteld dat er een historisch gegroeid spanningsveld bestaat tussen de pedagogische context van de school en de meer prestatieve context van de sportvereniging. Pedagogisch betekenisvolle concepten als ‘spel’, ‘plezier’ en ‘inclusief denken’ hebben vaak op gespannen voet gestaan met een cultuur waarin ‘presteren’, ‘competitie’ en ‘selectie’ dominante principes zijn. In de voorbije jaren zijn veel beleidsinitiatieven gericht op het overbruggen van deze kloof. Met het stimuleren en belonen van ‘sportactieve scholen’ en ‘schoolactieve sportverenigingen’ streeft men meer organische verbanden tussen de school en sport na. Met de zogeheten ‘Impuls brede scholen, sport en cultuur’ uit 2007 wil men het dagelijks sport- en beweegaanbod op en rond scholen stimuleren en het aantal brede scholen met sport- en culturaanbod uitbreiden (in eerste instantie in de 40 krachtwijken). Aan de andere kant worden sportverenigingen gestimuleerd meer maatschappelijke functies te vervullen, bijvoorbeeld in het onderwijs en de naschoolse opvang. Combinatiefunctionarissen krijgen een belangrijke brugfunctie voor het bereiken van deze doelen. In 2012 zullen 2250 van dergelijke nieuwe functionarissen werkzaam zijn in de sectoren onderwijs, sport en cultuur. Een aantal onderzoeken binnen het lectoraat richt zich op de relatie tussen school en sport, in het bijzonder op een aantal blinde vlekken binnen het beleid op dit terrein. Zo is het, ondanks alle beleidsinspanningen, geenszins helder wat er in Nederland nu precies onder schoolsport wordt verstaan en welke varianten daarvan ook daadwerkelijk de effecten hebben die worden geclaimd. Om die verschillende varianten goed te kunnen doorgronden is een scherp beeld van de sociaalhistorische context onontbeerlijk.

Sport versus lichamelijke opvoeding

In Nederland hebben sport en lichamelijke opvoeding een eigen (institutionele) ontstaansgeschiedenis, verspreidingspatroon en ideologische inbedding. Dat onderscheid kan worden herleid tot de verschillende invloeden van Angelsaksische en continentale sport- en

bewegingsculturen. Het verschil tussen de Angelsaksische sporttraditie en de continentale gymnastiek- en turntraditie houdt kortweg in dat de continentale gymnastiek veel bewuster is ontwikkeld. Mandell spreekt met het oog op dat laatste van *induced sport*, dat wil zeggen: ‘determinately uplifting, healthy, and intentionally ideological’ (1984: 162). *Induced sport* is, met andere woorden, primair het resultaat van overheidsbeleid en is sterk gekleurd door het beschavingsoffensief van pedagogische autoriteiten (vgl. Stokvis, 2003).

Continentalen varianten van lichamelijke opvoeding ontstonden in de achttiende en negentiende eeuw vanuit de filosofische traditie van de Verlichting. De idealen die er van oudsher aan zijn verbonden (geloof in het goede van de mens, geloof in vooruitgang), maken van gymnastiek bij uitstek een ‘product van de Verlichting’. Gymnastiek en turnen stonden in oorsprong veelal in dienst van gemeenschapsidealisme, patriottistische idealen en van een veelzijdige vorming. In brede zin moest gymnastiek een bijdrage leveren aan de verheffing van het volk. Lichamelijke opvoeding diende in het bijzonder de vorming van redelijke en deugdzame mensen. ‘Oefent voortdurend het lichaam; houdt het sterk en gezond om het wijs en redelijk te houden’, aldus Jean Jaques Rousseau in zijn opvoedingsklassieker *Emile*.

In deze continentale traditie bestond aanvankelijk ook veel weerstand tegen eenzijdige specialisatie en was men kritisch ten aanzien van wedstrijdvormen en het najagen van records. Vooral binnen het Zweedse gymnastiekstelsel domineerde de weerstand tegen competitie en was men gekant tegen een kwantitatieve beoordeling van lichamelijke vaardigheden. De term gymnastiek is sterk geassocieerd geraakt met de oefeningen (in het bijzonder turnoefeningen) die in schooltijd werden aangeboden. Het verplichte en gezamenlijke karakter van de gymnastiekles leende zich goed voor inpassing binnen het Nederlandse schoolstelsel. Als gevolg daarvan is gymnastiek (en deels ook het turnen) in Nederland in hoge mate bepaald door de institutionele inbedding in de school.

Lichamelijke opvoeders hebben vanaf het ontstaan van de gymnastiek pedagogische grenzen aangebracht tussen de wereld van het ‘speelse kind’ en dat van de ‘volwassen sport’ (en daarmee ook tussen sport en lichamelijke opvoeding). Hiermee werd bijgedragen aan een Rousseauaans kindbeeld, waarin het kind zorgvuldig moest worden afgescheiden van de volwassen wereld. Het spel mocht niet geïnfundeerd raken met de volwassen prestatiezucht en drang tot vergelijken, meten en beoordelen. De jeugd mocht niet te snel ingevoerd worden in de wereld van sport, die te veel kenmerken vertoonde van ‘arbeid’ en gericht was op het vergelijken van prestaties en talenten. Sport werd lange tijd beoordeeld op basis van haar (niet) speelse karakter. Vanuit de cultuurhistorische visie van Huizinga (1938) kon de sport zelfs buiten de sfeer van de cultuur worden geplaatst: cultuur = spel \wedge sport \neq spel \rightarrow sport \neq cultuur (van Bottenburg, 1995).

Sport bood wel mogelijkheden voor pedagogisch verantwoorde ontwikkeling, mits er niet teveel nadruk werd gelegd op prestatievergelijking. In de woorden van Rijdsdorp (1955): het

ging erom de jonge mens te helpen bij het ‘zich leren vrijwaren voor de verschrompeling van zijn persoonlijk leven door een te smal of geïsoleerd prestatiegebied’. Met een te grote nadruk op winnen, en *sporternst* werd volgens menig pedagoog zelfs een morele grens overschreden.⁷ Deze scherpe tegenstelling werd niet alleen vanuit pedagogische hoek bevestigd. Ook vanuit de sportwereld zelf werd er lange tijd op gewezen dat beide werelden gescheiden moesten blijven. Ook een sportautoriteit als Baron Schimmelpenninck van der Oye, voorzitter van het NOC tijdens de Olympische Spelen in Amsterdam in 1928, benadrukte dat sport en lichamelijke opvoeding twee afzonderlijke zaken zijn, en moesten blijven. ‘Sport kan nimmer in de plaats treden van de lichamelijke opvoeding’, aldus de baron.

Pedagogisch versus empirisch onderzoek

In de eerste helft van de twintigste eeuw waren er ook meer genuanceerde posities⁸, maar die nuanceringen hebben niet kunnen voorkomen dat in de tweede helft van de twintigste eeuw een aantal tegenstellingen tussen lichamelijke opvoeding en sport is verscherpt. Dit gebeurde mede ook onder invloed van wetenschappelijke verkaveling (vgl. van Hilvoorde, Vorstenbosch & Devisch 2010). De wereld van de lichamelijke opvoeding oriënteerde zich voornamelijk op de Bildungstheoretische pedagogiek. Met de nadruk op filosofische en (wijsgerig) antropologische perspectieven groeide de kloof met meer empirisch-analytisch en politiek-maatschappelijk onderzoek naar sport en lichamelijke opvoeding (vgl. Crum 1978). Over de relatie onderwijs en sport werd in deze periode nauwelijks gesproken binnen de vakdidactiek. Bewegingsantropologische beschouwingen boden weinig aanknopingspunten voor een beter begrip van het maatschappelijk fenomeen sport. De pedagogische aandacht voor de potentiële waarde van sport kenmerkte zich lange tijd door geesteswetenschappelijke reflectie, hoewel de behandelde thematiek zich prima leende voor empirisch onderzoek. Zo vestigden pedagogen hun aandacht al vroeg op de wijze waarop kinderen in sport regels leren gebruiken en accepteren. Het heeft echter lange tijd geduurd voordat er daadwerkelijk pogingen werden gedaan om die verbanden tussen sportbeoefening en morele vorming empirisch aan te tonen (zie bijv. Rutten e.a. 2008; 2010).

In de recente geschiedenis is de morele en pedagogische waarde van sport minder omstreden en ligt de nadruk op het leren omgaan met regels, met autoriteit, met winst en verlies. In een teamsport, zo is het idee, leren kinderen met elkaar rekening te houden. Kinderen leren met talenten en beperkingen om te gaan. Kinderen leren zichzelf op een heel directe manier te spiegelen aan de prestaties van anderen. Sport kan in metaforische zin worden begrepen als

⁷Zo schreef Lamberts in 1938 (p.204): ‘In de sport-ernst is de mens zich zelve niet. Zijn persoonlijkheid is ingelijfd in, en ondergeschikt gemaakt aan de belangen der organisatie en de wensen der op sensatie beluste massa. Door de massa, die de overwinning wenst, en door de eigenaardige sfeer van primitieve, donkere drift, die van haar uitgaat, trilt hij van chauvinisme.’

⁸Vermeldenswaard is bijvoorbeeld de positie van Phillip Kohnstamm, toonaangevend pedagoog van het interbellum. Voor Kohnstamm betrof de lichamelijke opvoeding niet zozeer de opvoeding van het lichaam, maar van de gehele persoon met de lichaamsbeweging als aangrijpingspunt. Met verwijzing naar de Nederlandse volksaard zag hij zelfs meer heil in de sport dan in gymnastiek: ‘Sport en spel zijn natuurlijker, passen zich meer aan aan de instinctieve neigingen van Hollandse jongens en meisjes dan de gymnastiek, waarin althans in vele van haar vormen een meer militaire, strammere geest zich verzaakt. Door de grotere vrijheid, het eigen initiatief onder de tucht van spelregels en eisen van het samenspel geeft de sport daarom ook sterker gelegenheid tot karaktervorming in sociale zin.’ (1929: 495)

een ideaaltypisch meritocratisch systeem. Dat betekent dat sport zowel een afspiegeling van, als voorbereiding op, een samenleving is die in hoge mate is gestructureerd en geordend op basis van prestaties die men kan toeschrijven aan de inspanningen van een individu.

De wijze waarop in sport prestaties worden gemeten en vergeleken doet een appèl op een scala aan vaardigheden die ook buiten de sport van pas kunnen komen. In de sport worden uiteenlopende waarden en deugden aangesproken, zoals bescheidenheid, moed, ruimhartigheid, sportiviteit, tact, empathie of zelfbeheersing (vgl. McNamee 2002). Dat sport deze mogelijkheden biedt, impliceert vrijwel direct ook haar keerzijde. Waar bij de één bovengenoemde deugden worden aangesproken en gevoelens van competentie en eigenwaarde door sport worden vergroot, is daar ook altijd de ander, die niet zo goed is in sport, er minder plezier aan beleeft en als gevolg van de dominante positie van sport in de samenleving mogelijk zelfs gevoelens van minderwaardigheid ontwikkelt. Zelfvertrouwen sluit in de sport soms naadloos aan bij zelfverheerlijking. Trots is niet altijd duidelijk te onderscheiden van vernedering van de tegenstander. Deze – inherente – keerzijde van sport heeft menig pedagoog aangezet tot het maken van conceptuele onderscheidingen. Aan de hand van de tegenstelling tussen de noties ‘scheidend presteren’ en ‘verbindend presteren’ werd bijvoorbeeld een onderscheid aangebracht tussen pedagogisch verantwoorde en onverantwoorde vormen van sportbeoefening.⁹

Nog steeds cultuurverschillen

Geconfronteerd met deze (hier slechts heel beknopt geschetste) geschiedenis, zal menig betrouwbare benadrukken dat er veel is veranderd en dat tegenstellingen niet meer zo scherp zijn. Er zijn inmiddels vele vormen van vruchtbare samenwerking (bijvoorbeeld tussen scholen, sportverenigingen en de Stichting Leerplanontwikkeling) waarin nauwelijks sprake is van een ‘ideologische strijd’. Desondanks smeulen er nog geregeld resten van deze geschiedenis en blijft het goed om zo nu en dan die tegenstellingen scherp te krijgen. Dat gebeurde bijvoorbeeld nog in 2008, toen een auteurscollectief een onderscheid construeerde tussen twee praktijktheorieën. Praktijktheorie A (volgens de auteurs dominant aanwezig in een aantal belangrijke SLO publicaties, in het vakblad voor de Lichamelijke Opvoeding en nauw verwant aan de ‘Calo-ideologie’) zou vooral ‘bewegingsgericht’ zijn en principes van *volgens onderwijs* hanteren. Praktijktheorie B zou meer sportgericht zijn en aansluiten bij *ontwikkelend onderwijs*. De sportgeoriënteerde aanpak zou leerlingen veel vaardiger kunnen maken in sportactiviteiten. Praktijktheorie A zou hier haaks op staan en er zou de echo van een verleden in doorklinken, ‘waarin sport door de LO per definitie en onveranderlijk als competitief, vergelijkend, formeel en a-pedagogisch werd bestempeld.’ (Bakker e.a. 2008)¹⁰

⁹Ook hier bleef de verbinding met empirisch onderzoek vaak achterwege. Het kan uiteraard zinvol zijn om pedagogische normen te formuleren waaraan sportpraktijken kunnen worden afgemeten (mits conceptueel en wetenschappelijk goed onderbouwd). Daarnaast is er ook behoefte aan meer neutrale beschrijvingen van sportpraktijken zonder dat de onderzoeker bij voorbaat een norm voor ‘goede’ en ‘pedagogisch verantwoorde’ sportpraktijken oplegt. De kracht van een sportvereniging bestaat er nu juist ook uit dat die is op te vatten als dwarsdoorsnede van de samenleving met alle bijbehorende krachten en problematiek (vgl. Verweel & Wolterbeek, red. 2011). Een nauwkeurige beschrijving daarvan kan voor veel professionals de waarde hebben van verdieping en begrip (van bijvoorbeeld culturele diversiteit). Die zinvolheid geldt overigens evenzeer voor het inzicht in de leefwereld van niet-sporters (vgl. Elling & Kemper, red. 2011).

Ondanks de vele pogingen tot overbrugging bestaan er nog steeds cultuurverschillen tussen het bewegingsonderwijs en de sport(vereniging). Binnen het lectoraat zijn we geïnteresseerd in die verschillen en in de vraag wat er gebeurt wanneer een pedagogische visie op bewegen onder invloed van allerlei beleidsmaatregelen moet integreren met een meer sportgerichte benadering.

Veel studies die de afgelopen jaren zijn verricht naar de waarden, betekenissen en effecten van sport en bewegen (zie bijv. Bailey e.a. 2009; Stegeman 2007b) benadrukken het belang van de specifieke voorwaarden waaronder eventuele effecten tot stand kunnen komen. We hopen met een aantal onderzoeken binnen de kenniskring een stap verder te kunnen zetten, en nader uiteen te rafelen waar die relevante context dan uit bestaat. Het gaat daarbij niet primair om onderzoek naar effecten maar vooral om de condities waaronder eventuele effecten kunnen optreden en de mechanismen die dit kunnen verklaren (vgl. Coalter 2007a; 2007b; Hoogendam 2010). Of het nu gaat om de diversiteit in de samenstelling van leerlingen, de *Pedagogical Content Knowledge* van docenten, de interpretatie van de gymlessen door leerlingen, de vorming van een *sportidentiteit*¹¹, de interpretatie van beleidsdoelen of de specifieke inbedding van schoolsport, al deze thema’s hebben gemeen dat ze nieuwe kennis proberen te genereren over situaties waarin bewegen en sport worden ingezet met specifieke doelen voor ogen. Tegen de achtergrond van de historische verwijdering tussen lichamelijke opvoeding en sport, is vooral het fenomeen ‘schoolsport’ een interessant onderzoeksobject.

Onderzoek naar schoolsport in Nederland

Er is de afgelopen jaren veel gebeurd om de kloof tussen de wereld van het bewegingsonderwijs en die van de sport te overbruggen. Onder impulsen van het Olympisch Plan 2028 wordt ook het bewegingsonderwijs met groeiende urgentie geconfronteerd met de vraag wat het vak kan bijdragen aan diverse ambities, bijvoorbeeld als het gaat om het stimuleren van talent en sportprestaties.

De Nederlandse overheid heeft hoge verwachtingen van sport, sportverenigingen en in toenemende mate ook van schoolsport. ‘Sterke sportverenigingen leveren een positieve bijdrage aan de sociale infrastructuur en leefbaarheid op wijkniveau. De sport kan helpen om achterstandssituaties in wijken aan te pakken’ (Ministerie van VWS 2008a). Ook zou ‘sport bijdragen aan de binding die leerlingen met hun school hebben’ (Ministerie van VWS 2005) en sport kan daardoor in combinatie met andere vakken bijdragen aan het verminderen van verzuim en het verbeteren van de concentratie en schoolprestaties. ‘De school biedt bij uitstek een goede infrastructuur voor sportbeoefening’ en ‘het onderwijs kan een belangrijke rol spelen door een goed aanbod van schoolsport te presenteren’ (Ministerie van VWS 2005). Juist

¹⁰Je kunt je afvragen of het zinvol is om onderwijsinhouden op een dergelijke wijze te verbinden aan een didactische werkwijze (vgl. Massink 2008). Dat zou zinvol kunnen zijn wanneer het onderscheid wordt verbonden aan heldere vakdidactische en inhoudelijke keuzen. Terecht merkt Massink op dat een LO-docent vrij moet kunnen zijn om bepaalde aspecten uit de sportwereld niet over te nemen in zijn lessen. Als die keuze maar helder is en gebaseerd op vakinhoudelijke overwegingen. Het is beter om scherp vast te stellen dat gemeenschappelijke inhoudelijke normen of kwaliteitsstandaarden voor de LO ontbreken, dan te suggereren dat die er wel zijn.

¹¹Dit begrip *sportidentiteit* vormt een belangrijk concept binnen een aantal projecten van het lectoraat. Het integreert kennis en onderzoek uit diverse disciplines en is conceptueel en empirisch verwant aan (maar wel meeromvattend dan) concepten als het ‘motorisch zelfbeeld’ (vgl. Van Rossum 1998) en ‘physical literacy’ (vgl. Whitehead 2007).

in zogenaamde krachtwijken, waar een andere sport- en beweegcultuur heerst, lijkt sporten via school een oplossing voor vele sociale problemen. De overheid ziet de school ook als een belangrijke plek voor het 'creëren van een beweegvriendelijke leefomgeving' (Ministerie van VWS 2008b).

Sporten namens de school

Uit verschillende onderzoeken blijkt inderdaad dat interscolaire sportwedstrijden wel eens gunstige effecten zouden kunnen hebben op leerlingen en hun school. Om zinnige uitspraken te kunnen doen over de waarde, potentie en inzet van schoolsport is het wel van groot belang helder te maken wat er met schoolsport bedoeld wordt. In veel landen, zoals Nederland, is schoolsport een onderdeel van het lesprogramma en kan 'sport op school' genoemd worden. In de meeste Angelsaksische landen, zoals Amerika, Engeland en Australië, heeft schoolsport een compleet andere betekenis. Daar gaat het om de beste atleten van een school die in een competitie of op toernooien strijden tegen atleten van andere scholen. Niet alleen de sporters en coaches zijn hierbij betrokken, maar ook de schoolband, cheerleaders en fanclubs gaan mee in de strijd van hun school. Omdat de sporters hun school vertegenwoordigen gaat het hier dus om sporten *namens* school.

Verskillende onderzoeken naar de effecten van schoolsport in deze landen laten veelbelovende samenhangen zien tussen sporten *namens* school en een reductie in schooluitval, verbeterde schoolprestaties, verhoogd zelfvertrouwen, identificatie met school, vergroten van het sociaal kapitaal en identiteitsvorming (Barber et al. 2001; Eccles et al. 2003; Mahoney et al. 2003; Marsh & Kleitman 2003; McNeal 1995). De emotionele betrokkenheid en sociale binding met de school die door sporten namens school lijken te ontstaan, worden vaak als oorzaken van deze effecten gezien (Coleman 1961). Onder andere vanwege de unieke ontstaansgeschiedenis van sportverenigingen in Nederland (Stokvis 2009) is sporten namens school in Nederland nog niet ver ontwikkeld, hoewel initiatieven als 'Mission Olympic' en andere sporttoernooien tussen scholen in aantal toenemen en in aanzien stijgen.

Er zal dus onderzocht moeten worden wat scholen in Nederland beweegt om mee te doen aan schoolsport, wat de effecten zijn van de verschillende vormen van schoolsport en hoe er voor gezorgd kan worden dat er meer scholen gaan meedoen. Vooral 'schooltrots' zou een interessante variabele kunnen zijn, met zowel een relatie naar de binding met de school (en daarmee mogelijk ook met schooluitval) als met de sportprestaties die in naam van de school worden geleverd (vgl. Pot & van Hilvoorde 2011).

De vraag blijft in hoeverre Nederlands beleid op dit terrein kan worden gebaseerd op veelal buitenlands onderzoek. Alleen al de typische ontstaansgeschiedenis van Nederlandse sportclubs (en het grote verschil met bijvoorbeeld Britse of Amerikaanse 'schoolsport') geeft aan dat bewegingsonderwijs en schoolsport in Nederland niet gelijk gesteld kunnen worden met andere landen. Internationale studies op het gebied van schoolsport en bewegingsonderwijs

(vgl. Feldman & Matjasko 2005) geven niet meer dan een indicatie van wat de effecten van de verschillende schoolsport-contexten in Nederland zouden kunnen zijn. Waarom bijvoorbeeld sportbeoefening in het ene geval wel en in het andere niet bijdraagt aan de sociale en motorische ontwikkeling van kinderen, juist die vraag is van groot belang voor onderzoek dat recht wil doen aan de karakteristieke eigenschappen van zowel de Nederlandse situatie als die van specifieke scholen, buurten of steden. Gedegen wetenschappelijk en langlopend onderzoek binnen de specifieke situaties van het Nederlandse bewegingsonderwijs en de (school)sport is noodzakelijk, niet alleen om beleid op te kunnen baseren maar ook om een reëel zicht te krijgen op de mogelijkheden, betekenissen, waarden en effecten.

Onderzoek binnen het lectoraat

Drie onderzoeksprojecten die worden uitgevoerd binnen de kenniskring van het lectoraat richten zich op het hiervoor geschetste onderzoeksdomein van school en sport, ieder met eigen accenten en methodologische aanpak.

A. De instrumentalisering van sport en de invloed op professionals (Ad Hoogendam)

Tot in de jaren negentig was het sportbeleid vooral 'voorwaardenscheppend' en gericht op het bevorderen van de sportparticipatie, uitgaande van de intrinsieke waarde van sport. Tegenwoordig is sport vooral een *middel* om allerlei maatschappelijke vraagstukken te helpen oplossen, zoals het bevorderen van sociale cohesie en het tegengaan van overgewicht. Deze instrumentalisering van sport staat niet op zichzelf, maar is symptomatisch voor een ontwikkeling van het overheidsbeleid richting wat Trommel (2009) 'gulzig bestuur' noemt. Dat is een vorm van *governance* die tot doel heeft 'om private en civiele loyaliteiten dienstbaar te maken aan een overkoepelend publiek belang' (p. 15). Het beleid verschuift daarbij steeds meer van 'nazorg' naar 'voorzorg'. 'Levensrisico's worden nadrukkelijker beschouwd als de uitkomst van persoonlijk handelen.' Het beleid is er steeds meer op gericht burgers toe te rusten om een verstandig, gezond en vooral productief leven te leiden. De overheid bepaalt daarbij in hoge mate wat onder 'verantwoord burgerschap' dient te worden verstaan (Verhoeven & Ham 2010). Het terugdringen van overgewicht is op dit moment een van de belangrijkste doelen van het jeugdsportbeleid. Dit heeft geleid tot een discussie over het doel van sport- en bewegingsstimulering en de taken van de betrokken professionals (Lucassen e.a. 2011). Een deel van de betrokkenen is van mening dat bewegingsstimulering gericht moet zijn op gezondheidsbevordering en dat docenten lichamelijke opvoeding zich naast het lesgeven zouden moeten bezighouden met leefstijl. Anderen echter vinden dat plezierig en duurzaam sport- en beweggedrag centraal moet staan en dat de betrokkenen vooral vanuit een pedagogische oriëntatie dienen te werken. Door de kracht van het wetenschappelijke vertoog over de dreigende 'obesitasepidemie' en de maatschappelijke kosten die dat met zich meebrengt, zou deze meer pedagogische oriëntatie wel eens in de verdrukking kunnen komen. Dit laat zien dat de dominantie van het 'publieke belang' vergaande gevolgen kan hebben voor het werk van professionals.

Volgens de WRR (2004) is er sprake van een 'doelomkering' indien bredere *maatschappelijke* doelstellingen (zoals sociale cohesie en gezondheid), de *primaire* doelen die instellingen en professionals nastreven (zoals goed onderwijs geven, goede zorg verlenen, etc.) verdringen. Dat kan niet alleen tot gevolg hebben dat het werk van professionals inhoudelijk wordt beïnvloed, maar ook dat hun autonomie onder druk komt te staan. In het promotieonderzoek van Ad Hoogendam wordt onderzocht welke invloed er uit gaat van deze instrumentalisering van sport op het werk van de professionals en vrijwilligers. Daarbij wordt ook gekeken welke rol de wetenschap speelt bij de totstandkoming en de legitimering van het beleid.

B. Sportparticipatie migrantenjongeren en hun ouders (Edu Dumasy)

In de periode januari 2010 tot juli 2011 wordt het door ZonMw gesubsidieerde project 'sportparticipatie migrantenjongeren en hun ouders' uitgevoerd. In dit project wordt onderzoek gedaan naar het sportgedrag binnen de multifunctionele accommodatie Nieuw Welgelegen. Calo-studenten worden mogelijkheden geboden om kennis te maken met deze interculturele school- en sportsituatie in Utrecht-Kanaleneiland. De opgedane theoretische kennis en interculturele competenties kunnen ze zo toepassen in onderwijsgerelateerde sportsituaties met allochtone leerlingen, waarmee zij van huis uit in de regio Zwolle gewoonlijk niet vertrouwd zijn. Zij kunnen hun kennis ten aanzien van andere culturen verdiepen en hun pedagogisch-didactische vaardigheden verbeteren. Ook krijgen ze hiermee zelf een training in onderzoeksvaardigheden en maken ze deel uit van het onderzoek van het ZonMw-project. Het doel van het onderzoek is zicht te krijgen op sport- en beweegdeelname en de effecten daarvan op jongeren binnen de brede school sportactiviteiten van het Globe College, Omni Zwaluwen en een fitnessproject (Ladyfit). Een van de centrale vragen van het onderzoek is hoe de ontwikkeling van 'sportidentiteiten' (de mate waarin leerlingen zichzelf zien als sporter) samenhangt met kenmerken van de school en met de leefbaarheid van de wijk.

C. Schoolsport in Nederland (Niek Pot)

Schoolsport zou volgens diverse auteurs een oplossing kunnen bieden voor cognitieve, sociale en schoolproblemen van kinderen. De onderzoeken waar deze claims op gebaseerd zijn komen echter voornamelijk uit het buitenland waar een geheel ander concept van schoolsport aan de orde is. Niek Pot doet binnen het lectoraat onderzoek naar de vraag wat we van schoolsport in Nederland mogen verwachten. Het is hierbij van belang verschillende typen schoolsport te onderscheiden en de sociale context waarbinnen die schoolsport plaatsvindt, te specificeren. Het onderzoek richt zich op de vraag of schoolbinding en de vorming van een *sportidentiteit* dé succesfactoren zijn die schoolsport ook echt probleemoplossend kunnen maken. De gedachte is hierbij dat leerlingen die zich meer verbonden voelen met school, zich ook meer voor school zullen inzetten. *Sportidentiteit* is de mate waarin een leerling zich sporter voelt (Brewer, Vanraalte, & Linder, 1993; Miller, 2009). Een hoge sportidentiteit zorgt er voor dat sportdeelname, nu en in de toekomst, vanzelfsprekender wordt. Hoe meer de leerling

met sport bezig is, hoe sterker hij of zij zich ook zal identificeren met aan sport gerelateerd gedrag. De waarden en normen die bij sport gelden zoals samenwerken, afspraken nakomen, individuele verantwoordelijkheid nemen en discipline, zullen hierdoor sterker doorklinken in het dagelijks leven van de leerling.

In Kanaleneiland (Utrecht) wordt onderzocht of het faciliteren van sport in en rondom het schoolgebouw de binding die de leerlingen met school hebben en de mate waarin zij zich identificeren als sporter beïnvloedt. Tegelijkertijd wordt in Zeeburg (Amsterdam) onderzocht of een zaalvoetbal competitie - mede opgezet door de KNVB - waarbij leerlingen hun school vertegenwoordigen, kan bijdragen aan de schoolbinding en de vorming van *sportidentiteit*. Deze onderzoeken hebben als doel cruciale succesfactoren van schoolsport te identificeren en daarmee uiteindelijk ook beleidsadviezen op dit terrein te kunnen formuleren.



4. Leren in de context van het bewegingsonderwijs

'The nature of the research suffers on occasion from appearing to be too laboratory-trivial or too real-world superficial. [...] There are not many brokers, those who are abreast of the latest research and sensitive to the teaching-learning process [...] There is a need for more individuals who are respected by scientists and valued by teachers, who could provide the service.' (Singer 1990: 121)

Een hedendaags docent bewegingsonderwijs moet van vele markten thuis zijn en over meerdere 'beroepscompetenties' beschikken. Kort samengevat betekent dit dat een leraar bewegen moet leren regelen en moet onderwijzen over bewegen (Brinke e.a. 2007; Stegeman 2007a; Bax e.a. 2010). Een leerkracht moet leerlingen (beter) leren bewegen en ze leren hoe 'bewegingsproblemen' opgelost kunnen worden. Dat klinkt eenvoudig, maar achter deze woorden gaat een complexe wereld schuil; een wereld waarin kennis over ontwikkelingspsychologie, didactiek, (motorisch) leren, neurologie, pedagogiek, anatomie, fysiologie en biomechanica wordt geïntegreerd. Idealiter komt bij een goede docent al deze kennis samen. Men zou kunnen argumenteren dat, indien een dergelijk *phronêsis* aanwezig is (de term die Aristoteles gebruikte voor 'praktische wijsheid'), kennis van de afzonderlijke disciplines overbodig wordt. Maar al zou de docent bestaan die alle vormen van kennis in het praktische handelen weet te integreren, dan nog blijft het van belang om te kunnen achterhalen waarop die kennis is gebaseerd en hoe die kennis het best aan docenten in spe kan worden aangereikt.

In de context van een praktijkopleiding blijft het praktische handelen het primaire referentiepunt. Maar het is de taak van zowel een opleiding als van de wetenschap om te reflecteren op dat praktische handelen en dat handelen ook object van onderzoek te maken. Dergelijk onderzoek kan bijdragen aan verdieping van de (praktische) kennis en daarmee ook aan een uitbreiding van het handelingsrepertoire.

De wetenschapper blijft daarnaast altijd geïnteresseerd in fundamentele vragen en problemen, die van praktisch belang kunnen, maar niet altijd hoeven te zijn. Vragen als: 'Hoe leren kinderen motorisch vaardigheden?', 'Hoe leren ze die vaardigheden het best, het snelst en waarom?', 'Wat verklaart verschillen tussen motorische vaardigheid en hoe ga je daar mee om?', zijn bewegingswetenschappelijke vragen waarbij het lastig is om daar niet de praktijkrelevante implicaties van in te zien.

Wetenschappelijke boedelscheiding

Zoals ik in de voorgaande delen de thema's overgewicht en schoolsport heb aangesneden om in te gaan op de legitimerende en sturende rol van wetenschap, zo wil ik op deze plaats uitvoeriger stilstaan bij het thema (motorisch) leren om een andere – meer verdiepende en

begrijpende – rol van wetenschap (binnen de context van praktijkopleidingen en praktijkonderzoek) te illustreren. Dat doe ik tegen de achtergrond van een proces van wetenschappelijke differentiatie, enerzijds een differentiatie uit een niet-wetenschappelijke omgeving en anderzijds een interne differentiatie in een veelheid van disciplinaire subculturen (vgl. Vanderstraeten & van Hilvoorde 2001).

Dat historisch en sociologisch te begrijpen proces draagt ertoe bij dat opleidingen mede gestructureerd worden op basis van disciplinaire bouwstenen en dat kennisdomeinen als pedagogiek, vakdidactiek, ontwikkelingspsychologie, motorisch leren en instructieel worden behandeld als relatief aparte en onafhankelijke domeinen. De ‘aanvoer’ van bruikbare kennis wordt dan ook enigszins gehinderd door deze disciplinaire verdeling in brokjes kennis. Veel onderzoek concentreert zich bijvoorbeeld op het aanleren van motorische vaardigheden zonder tussenkomst van een leraar, instructeur of coach. Theorieën over instructies vervullen in veel wetenschappelijk onderzoek jarenlang slechts een bijrol (binnen huidige theorievorming is daarin wel een duidelijke kentering zichtbaar). De generaliseerbaarheid van experimenten over het aanleren van motorische vaardigheden (waarbij vaak simpele taken worden gebruikt) naar complex bewegingsgedrag (dat bij bewegingsonderwijs wordt uitgevoerd) is zeer gering (Wulf & Shea 2002). Dat betekent dat bewegingsonderwijs niet kan worden opgevat als een praktijk waarin het onderzoek naar motorisch leren simpelweg kan worden toegepast. Daarvoor is het te complex.

Indien je het bewegingsonderwijs opvat als een educatieve context waarin het leren van motorische vaardigheden een centrale vakinherente doelstelling is, dan lijkt het merkwaardig dat er op dit terrein relatief weinig uitwisseling bestaat tussen wetenschap en praktijk. De praktijkrelevantie van onderzoek ligt enerzijds voor de hand, maar die is allerm minst vanzelfsprekend. Om die relevantie tot stand te brengen zijn gerichte inspanningen nodig, juist vanwege het feit dat het wetenschappelijk systeem is opgebouwd op basis van die disciplinair geordende kavels, die niet naadloos aansluiten op praktijkvelden. Wetenschap en praktijk opereren nu eenmaal als relatief autonome systemen.

In het deel over schoolsport heb ik duidelijk willen maken dat de verdeling van wetenschappelijke taken (disciplinaire differentiatie) heeft bijgedragen aan de verdeling van aandacht voor de praktijkvelden sport en bewegingsonderwijs. De pedagogiek die zich richtte op het bewegingsonderwijs werd vooral op geesteswetenschappelijke leest geschoeid. Sportgerelateerde wetenschappen gingen een meer empirische en experimentele koers varen. Zo ontstond er een wetenschappelijke boedelscheiding tussen de vakdidactici die geïnteresseerd waren in het zo effectief mogelijk verbeteren van motorische vaardigheden, en degenen die kritisch waren ten opzichte van zowel sport als experimentele wetenschap. De tegenstellingen (en animositeit) tussen verschillende paradigmatische uitgangspunten hebben een remmende invloed gehad op het (vooral empirische) onderzoek op het terrein van het bewegingsonderwijs. De

empirische studie van sport als cultureel verschijnsel (sportsociologie) heeft in Nederland inmiddels een behoorlijke inhaalslag gemaakt. Veel minder is dat tot dusver het geval met de empirische studie van de professionele context, het handelen van de professional en de (motorische) leerprocessen van leerlingen binnen de context van het bewegingsonderwijs.

De voorbije decennia hebben toonaangevende (bewegings)wetenschappers op het terrein van motorisch leren zich afgevraagd waarom die uitwisseling tussen wetenschap en praktijk zo moeizaam verloopt. Ik laat er hier één uitvoerder aan het woord, om daarna de vraag te stellen welke kansen en mogelijkheden er zijn en wat de ambities binnen het lectoraat zijn.

Why don't ducks get wet?

In 1990 stelde Lawrence Locke, een vooraanstaande Amerikaanse vakdidacticus, in een lezenswaardig en nog steeds actueel artikel de volgende vragen:

- Waarom zijn er geen aanwijzingen dat docenten in het bewegingsonderwijs kennis gebruiken die gebaseerd is op onderzoek naar motorisch leren?
- Waarom staat kennis gebaseerd op onderzoek naar motorisch leren niet meer centraal bij het opleiden van docenten bewegingsonderwijs door docentenopleiders?

De docenten bewegingsonderwijs stelde hij wat provocatief voor als eenden en de regen als kennis (gebaseerd op onderzoek naar motorisch leren). Locke herformuleerde zijn vraag vervolgens als *Why don't ducks get wet (when it rains)?* Hij gaf vervolgens zes mogelijke antwoorden en formuleerde daar zelf commentaren op.

- The nature of the water:* volgens sommigen is de kloof te wijten aan de aard van het onderzoek naar motorisch leren. Er is te veel aandacht voor irrelevante zaken, inadequate aandacht voor toepassingsvragen en het ontbreekt aan geschikte theorieën.

Een veelgehoord commentaar hierop is dat onderzoek in een laboratorium niet eenvoudig vertaald kan worden naar complexe praktijken. Verder zou volgens Locke niet *knowing* maar *ignoring* het probleem kunnen zijn. Dit wordt niet opgelost door het type onderzoek te veranderen.

- The inadequacy of rain:* de traditionele manier waarop docenten kennis uit onderzoek naar motorisch leren aangereikt wordt, is misschien niet adequaat.

Het commentaar hierop luidt dat alternatieve strategieën nog niet zijn gebruikt, dus tot die tijd zullen we niet weten of dit verschil zal maken.

- The duck's back:* docenten zouden te conservatief, te concreet denkend, te pragmatisch, te anti-intellectueel, te onbuigzaam en te beperkt in cognitieve capaciteiten zijn om gebruik te maken van abstracte kennis.

De reactie die je hier volgens Locke op kunt geven is dat docenten wel in staat zijn om complexe abstracties te leren en te begrijpen, als ze ervaren dat het in hun eigen belang is. Veel onderzoek is niet relevant of heeft op de praktijk van het leren en onderwijzen geen aantoonbare invloed. Soms kunnen we docenten dus dankbaar zijn dat ze advies van onderzoekers en docentenopleiders genegeerd hebben.

4. *The inadequacies of the duck farmers*: docentenopleiders zouden als tussenpersonen niet in staat zijn om het gat tussen onderzoek naar motorisch leren en het opleiden van docenten te dichten.

Het commentaar hierop zou kunnen zijn dat docentenopleiders niet zijn opgeleid noch buitengewoon geïnteresseerd zijn om onderzoek uit te voeren. Verder is het – net als voor eendenhouders – een moeilijke taak om te zorgen dat iedereen continu aandacht krijgt, niemand wegloopt of verdwaald raakt of op de markt (in de praktijk) terechtkomt voordat ze er klaar voor zijn. Van tussenpersonen mag niet verwacht worden dat ze iets kunnen wat onderzoekers zelf ook niet hebben gekund.

5. *The places that ducks hang out*: de beperkingen van de plaatsen waarop docenten lesgeven (scholen) zouden verantwoordelijk zijn voor het feit dat motorische leerprincipes niet worden toegepast.

Hiermee is echter niet gezegd dat motorische leerprincipes wel gebruikt zouden worden in een betere omgeving. Docenten in het bewegingsonderwijs werken op scholen en eenden lopen rond op een boerderij. Wensen dat dingen anders zijn, klinkt meer als een excuus dan als een verklaring.

6. *The dumb stuff ducks do*: zoals eenden tevreden lijken met het zwemmen in de modder, komisch lopen en liever kwekken dan zingen, zo lijken docenten bewegingsonderwijs hun baan te zien als het bezighouden van ongeïnteresseerde leerlingen, die geen vooruitgang boeken. Eenden en docenten krijgen wat ze verdienen, want ze hebben niet genoeg ambitie.

Volgens Locke zou dit wel kunnen kloppen. Maar als theorie over motorisch leren iets te bieden heeft aan docenten, dient deze theorie aan te sluiten op hun denk- en ervaringswereld en op het werk dat ze doen. Als wijze van antwoord op zijn eigen vragen formuleert Locke een *naughty theory*, die er op neer komt dat docenten de onderzoeksresultaten op het gebied van motorisch leren negeren omdat ze mogelijk irrelevant voor hen zijn. Hij noemt dit *naughty* omdat er vanuit de wetenschap nog steeds vaak van uit wordt gegaan dat fundamenteel onderzoek de juiste ingrediënten bevat om doceren effectief en van docenten ware professionals te maken.

Het voert hier te ver om nauwkeurig op iedere provocatieve stelling van Locke te reageren. Voor een genuanceerde reactie zou er bijvoorbeeld ingegaan moeten worden op de vraag of het hier specifiek over de VS gaat en wat er in de afgelopen twintig jaar veranderd is.¹² Je zou je ook af kunnen vragen of de metafoor voldoende recht doet aan de realiteit. Het doet in ieder geval geen recht aan de ambities van het lectoraat. Eenden zullen namelijk nooit in staat zijn om zelf regen op te wekken, terwijl nu juist wel van docenten wordt verwacht dat zij zelf gaan bijdragen aan kennisvorming.

Met deze kanttekening stel ik hier desondanks vast dat Locke een nog steeds actueel punt naar voren brengt, namelijk dat wetenschappelijk onderzoek naar motorisch leren ten onrechte geen grote rol speelt in de opzet en de inhoud van instructies bij bewegingsonderwijs. Je kunt daaruit concluderen, zoals hij doet, dat we voorlopig tevreden moeten zijn met het leven in twee verschillende werelden. In het licht van hedendaagse discussies over professionalisering (en de rol daarbij van wetenschappelijk onderzoek) en over de rol die het bewegingsonderwijs zou kunnen vervullen binnen een aantal ('Olympische') ambities, zou ik tot andere conclusies komen.

Onderzoek naar motorisch leren

De analyse van Locke maakt duidelijk dat zowel van onderzoekers als docenten inspanningen zijn vereist om praktijkrelevante kennis te genereren. Veel ideeën over oefencondities zijn intuïtief op het niveau van *face validity* (Newell & Rovegno 1990). Dat betekent dat oefenresultaten niet noodzakelijk leerresultaten op langere termijn impliceren (vgl. Beek 2011). Dit kan ertoe leiden dat men denkt dat bepaalde instructiestrategieën effectief zijn, terwijl dat niet noodzakelijk het geval is. Voor kennis van effectieve en efficiënte manieren waarop een onderwijzer kan handelen, zijn geïntegreerde theorieën over het aanleren van motorische vaardigheden en over pedagogiek noodzakelijk. Een complex onderwerp als onderwijs vereist een complexe en contextspecifieke aanpak. Die onderwijscontext moet nader worden gespecificeerd in termen van relevante en te onderzoeken variabelen. Er is een scala aan relevante thema's te bedenken (waarvan een aantal ook wordt ingevuld binnen de kenniskring) dat toegepast kan worden binnen het bewegingsonderwijs. Ik zal hier – wederom in een notendop – enkele voorbeelden van geven.

Veel onderzoek richt zich op de algemene vraag welke informatie van belang is en hoe informatie wordt verwerkt, wanneer mensen nieuwe vaardigheden leren of vaardigheden proberen te perfectioneren. Een docent heeft veel verschillende mogelijkheden om informatie aan te bieden en beschikt daartoe over een aantal belangrijke 'instrumenten': het inrichten van de

¹²Er is wel aanleiding om te veronderstellen dat de situatie in Nederland niet heel anders is. In 1997, tijdens het vijftig jaar bestaan van de CALO meende de toenmalige voorzitter van de KVLO, Oene Loopstra, dat de praktische relevantie van bewegingswetenschappelijk onderzoek voor het geven van onderwijs in sport en bewegen vrijwel nihil is. 'Praktijkgericht onderzoek zal dus op de ALO's moeten plaatsvinden [...] De lichamelijke opvoeding in Nederland heeft aan het op een praktijkrelevante wijze realiseren van deze taak dringend behoefte. [...] Er is bijvoorbeeld behoefte aan kennis omtrent effecten van bepaalde onderwijsstrategieën in bewegingsonderwijs-leerprocessen.' (1997: 658). In een korte polemiek reageerden bewegingswetenschappers dat onderzoek wel degelijk praktisch relevant kan zijn, maar dat deze taak wel door beide partijen moet worden opgepakt (Beek, Rozendal & Tamboer 1997). In een recente *key note* ben ik ook ingegaan op deze thematiek (zie: van Hilvoorde 2011).

omgeving (de arrangementen), het geven van instructies (vooraf) en het geven van feedback (achteraf). De ervaring van de kinderen zelf en de uiting daarvan kunnen vervolgens weer aanleiding geven om andere keuzen te maken. Binnen dit complex aan leermogelijkheden en verschillen in aanleg beschikt de docent over een variatie aan doceer- en instructiestijlen. Een leersituatie is geen experimentele context, maar een onderzoeker kan er voor kiezen om een aantal variabelen binnen deze complexe context te isoleren en daarmee onderzoekbaar te maken. Daarmee zou je inzichtelijk kunnen maken dat de gemaakte keuzen verschillende effecten kunnen hebben. Hoe groot de ervaring van een docent ook is, niet bij iedere keuze kan precies worden ingeschat hoe die de leerprocessen beïnvloedt. Je kunt hierbij bijvoorbeeld denken aan:

- het wel of niet (laten) voordoen van een handeling (en: het geheel of delen van die handeling);
- het wel of niet laten visualiseren van een handeling;
- het variëren in de wijze waarop de aandacht wordt gefocust (intern of extern);
- taakgericht of doelgericht laten handelen;
- met instructies verschillende vormen van anticipatie sturen (bijvoorbeeld bij het nemen van beslissingen in spelsituaties);
- variëren met verschillende vormen van feedback.¹³

Huidige theorievorming op het terrein van motorisch leren richt zich op de tegenstellingen tussen *impliciet* versus *expliciet* leren en *differentiatie* versus *specialisatie*. Bewegingshandelingen kunnen zowel impliciet als expliciet worden aangeleerd. Bij expliciet leren worden alle regels en deelstappen waaraan de beweging moet voldoen, apart uitgelegd en aangeleerd, waardoor de leerling uitvoerige kennis heeft over de beweging. Bij impliciet leren kan de leerling de beweging wel uitvoeren, maar krijgt hij of zij geen gedetailleerde uitleg over hoe de beweging uit te voeren. Een uitgangspunt hierbij is dat iedere beweger uniek is en dat iedereen - in geval van een duidelijke doelstelling - het beste voor zichzelf een optimale uitvoering kan vaststellen (Beek, Koedijker & Oudejans 2005). Een manier van impliciet leren is bijvoorbeeld differentieel leren, waarbij de leerling zijn eigen optimum in de bewegingsuitvoering bepaalt door op verschillende manieren en met verschillende technieken tot het bewegingsdoel te komen. Het kan relevant zijn om te kijken of er verbanden bestaan tussen de prestaties van leerlingen op bewegingstaken, het type docent (bijv. vakleerkracht of groepsleerkracht), de manier van instructie geven en het type leerlingen.

Wie er oog voor heeft zal ook zien dat dit type onderzoek niet alleen praktijkrelevant kan zijn (en ook kan bijdragen aan professionaliteit, verdieping en nieuwsgierigheid in leerprocessen),

maar ook niet zover af staat van pedagogische, antropologische en vakdidactische inzichten die het bewegingsonderwijs mede vorm geven.¹⁴ Deze inzichten tonen in een aantal opzichten opvallende verwantschap met hedendaags experimenteel en ook neurowetenschappelijk onderzoek.¹⁵

Zo wijst sportonderzoek op het belang van differentiatie, veel variatie in oefeningen en op het ontbreken van evidentie om in alle sporten zo vroeg mogelijk te specialiseren. Veel onderzoek wijst eerder op het tegendeel; er is niet één optimale (en dus na te streven) manier van bewegen. Dit sluit nauw aan bij het pedagogisch belang om positief kennis te nemen van een veelheid aan bewegingsactiviteiten en bij een visie op ‘verantwoord bewegingsonderwijs’ waarin de uniciteit van het kind centraal staat (vgl. Heij 2006). Dit is niet alleen te beargumenteren vanuit psychologische (‘motivationale’) overwegingen, maar ook vanuit het perspectief van (motorisch) leren en bewegingssturing.

Onderzoek binnen het lectoraat

Het thema motorisch leren keert in verschillende hoedanigheden terug binnen het onderzoek van de kenniskring, maar dat onderzoek bestrijkt een breder terrein. Overeenkomstig is de wijze waarop het onderzoek een bijdrage wil leveren aan de ‘praktijkkennis’ van docenten. In dat begrip praktijkkennis komen inhoud en pedagogiek samen (Van Driel 2008; Rovegno 1995). Het toont grote verwantschap met het concept *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Newell en Rovegno (1990: 186) vatten dit als volgt samen:

“At a more concrete level, teachers rely on pedagogical content knowledge, that is, their knowledge of how children learn and how to teach specific subject matter (Shulman, 1987). Thus, beyond images of motor learning, teachers need to understand how children learn the content of physical activities. At this level of specificity, knowledge of learning and content are inseparable. With the exception of the research on the development of fundamental motor skills, little research-based information exists to inform teachers’ pedagogical content knowledge. A teacher who is a keen observer, however, may acquire a wealth of pedagogical content knowledge with experience.”

Dit begrip maakt duidelijk dat het in concrete leersituaties om méér gaat dan alleen kennis van motorisch leren. Het betreft een geïntegreerd geheel van kennis, waarvan je onderdelen kunt ‘isoleren’ ten behoeve van onderzoek. Wat is bijvoorbeeld het kenmerk van een, in het citaat genoemde, ‘keen observer’? En hoe maak je dat meetbaar? Ook hier geldt dat het meetbaar maken

¹⁴Het binnen de Calo bekende didactische instrument ‘Loopt ‘t, lukt ‘t, leeft ‘t (leert ‘t)’ (vgl. Hazelebach, red. 1998) kan op vele wijzen dienen als uitgangspunt voor praktijkrelevant empirisch onderzoek. Sterker nog: het betreft hier ‘empirische vragen’ die (voorbij het niveau van *face validity*) richtinggevend kunnen zijn voor onderzoek. Ook de normen die door docenten en leerlingen worden gebruikt om te bepalen of iets ‘loopt’, ‘lukt’ of ‘leeft’ kunnen uitgangspunt van onderzoek zijn.

¹⁵Hoewel deze opmerking vraagt om gedegen uitwerking volsta ik hier met enkele opmerkingen over deze verwantschap. Er is in het verleden door verschillende mensen al gewezen op interessante raakvlakken tussen het denken van Gordin en de ecologische psychologie, met de koppeling van perceptie en actie als centraal uitgangspunt. Gibson’s (1979) theorie van *affordances* kan relevant gemaakt worden voor zowel het oefenen als het onderwijzen van motorische vaardigheden. Ook recente theorievorming bevat interessante toepassingsgerichte inzichten die verwant zijn aan (binnen de Calo bekende) ‘relationele’ en ‘handelings theoretische’ uitgangspunten (vgl. Tamboer 1989). Een ‘handelings theoretische’ toepassing, zoals bijvoorbeeld uitgewerkt in *Voetbaltheorie* (Tamboer 2004) sluit nauw aan bij de uitgangspunten zoals die worden verwoord in ‘moderne paradigma’s’ als *embodied cognition*, *constraints-led approach* (vgl. Renshaw, Davids & Savelsbergh 2010; Renshaw, Chow, Davids & Hammond 2010), en in het werk van bijvoorbeeld Gabriele Wulf (2007). Het is ook interessant om te zien hoe het huidige neurowetenschappelijk onderzoek teruggrijpt naar het werk van Merleau-Ponty. De neurofysioloog Vittorio Gallese (een van de ontdekkers van de ‘spiegelneuronen’) zag in het werk van Merleau-Ponty een filosofische grondslag voor het neurowetenschappelijk onderzoek (vgl. Iacoboni 2008). Het werk van Merleau-Ponty kan overigens ook dienen voor het vormgeven van onderzoek naar concrete leersituaties binnen het bewegingsonderwijs (zie bijv. Thorburn 2008).

¹³Voor al deze thema’s is er relevant onderzoek beschikbaar dat concrete aanknopingspunten biedt om een brug te slaan tussen bewegingswetenschappen en bewegingsonderwijs (zie bijv. Beek 2010; Bennet 2010; Chow e.a. 2007; Renshaw e.a. 2010; Wulf & Lewthwaite 2009).

niet op afstand hoeft te staan van de praktijk en ook hier geldt het belang dat docenten zichzelf zien als ‘eigenaar’ van kennis en initiator van nieuwe kennisvorming. Het onderzoek binnen de kenniskring richt zich op verschillende facetten die van belang zijn voor deze praktijkkennis. Hier volgen kort de beschrijvingen van dat onderzoek.

A. Leerlingen over het bewegingsonderwijs (Jeroen Koekoek)

Het promotieonderzoek van Jeroen Koekoek is gericht op de context van het bewegingsonderwijs, met aandacht voor leren bewegen, bekeken ‘door de ogen van leerlingen’. Hier is een cruciale rol weggelegd voor de leerlingen zelf en de informatie die ze verzamelen om te kunnen deelnemen aan bewegingssituaties. Het is echter onduidelijk hoe deze percepties over het eigen leerproces eruitzien. De behoefte aan deze kennis groeit vanwege een tekort aan empirische evidentie over het didactisch handelen van leerkrachten bewegingsonderwijs. Via een meerjarige kwalitatieve onderzoeksbenadering wordt getracht zowel de taligheid als de sociale context van kinderen in het bewegingsonderwijs nauwkeurig in kaart te brengen. Daarmee wordt inzicht verkregen in onderliggende motivaties, belevingen en leerperspectieven, met als uiteindelijk doel een beter didactisch afgestemd handelingsrepertoire voor vakleerkrachten. Het onderzoek is opgezet vanuit een sociaal-constructivistisch leerperspectief. Dat wil zeggen: kinderen sturen en bepalen hun eigen leerproces en dat lukt alleen wanneer de leerkracht zijn eigen handelen kan afstemmen op de belangen van de leerling.

De eerste fase van het onderzoek bestond uit de ontwikkeling van een methode om gedachten en gevoelens van kinderen over hun aanpak van leertaken in de gymles te kunnen achterhalen (zie: Koekoek, Knoppers & Stegeman 2009). De verzamelde data zijn afkomstig van groepsinterviews met kinderen in de leeftijd van 11-13 jaar. Als tweede informatiebron zijn tekeningen van de gymles gebruikt die door kinderen zelf worden uitgelegd. In de tweede fase van het onderzoek lag de focus op percepties over de sociale context (vriendschap, samenwerking en groepssamenstellingen) binnen aangepaste sportspellen. In twee vervolgonderzoeken staan percepties van kinderen ten aanzien van gender-verschillen en leerkrachtinterventies centraal.

B. Leerling-diversiteit in het bewegingsonderwijs (Corina van Doodewaard)

Leerlingen in het bewegingsonderwijs verschillen van elkaar op meerdere manieren. De laatste jaren lijken maatschappelijke ontwikkelingen de diversiteit in de klas nog meer te vergroten. Enerzijds zien we door de toename van culturele verschillen dat steeds meer Nederlandse docenten te maken krijgen met multiculturele klassen. Anderzijds wordt de diversiteit in de klas vergroot door de toename van het aantal ‘rugzakleerlingen’. Voor het voortgezet onderwijs zijn deze aantallen de afgelopen jaren verdubbeld. Ook de toename van het aantal jongeren met overgewicht heeft gevolgen voor de leerling-diversiteit in de les bewegingsonderwijs. De vraag is op welke wijze docenten in het voortgezet onderwijs omgaan met de diversiteit in hun klassen.

Met dit promotieonderzoek gaat Corina van Doodewaard verduidelijken op welke manier docenten bewegingsonderwijs in het voortgezet onderwijs (nieuwe) praktijkkennis ontwikkelen die hen in staat stelt om in de les met leerling-diversiteit om te gaan. Met behulp van filmfragmenten uit de les en uitgebreide interviews wordt deze praktijkkennis besproken en geanalyseerd. Met dit onderzoek wordt kennis verzameld die gedeeld kan worden met andere docenten en studenten. De onderzoeksvraag die centraal staat is: Hoe geven docenten bewegingsonderwijs betekenis aan leerling-diversiteit en op welke wijze beïnvloedt dit hun onderwijsactiviteiten?

C. Onderzoek naar de effecten van beweeggames (Jaap Kleinpaste)

Nieuwe spelcomputers zoals de *Wii* en de *Xbox Kinect* (waarbij het lichaam de controller is) vormen een interessant onderzoeksterrein voor het bewegingsonderwijs. Wat is de betekenis van beweeggames voor het domein van bewegen en sport? Wat voegt het bewegen met beweeggames toe aan de *real life* beweegactiviteiten? Zijn er effecten te verwachten bij het spelen van beweeggames voor het aanleren van motorische vaardigheden? Het spelen van beweegspelen kan onder meer ingezet worden als aanvulling op het bestaande beweegaanbod, maar ook als vervanging van het beweegaanbod. Het onderzoek naar beweeggames richt zich in eerste instantie op de effecten die beweeggames kunnen hebben op het aanleren van motorische vaardigheden. Het is een empirisch onderzoek dat wordt uitgevoerd binnen de bewegingsactiviteit ‘golf’. De resultaten van deelnemers die golf spelen met het programma *Tiger Woods PGA Tour 11* op de *Wii* spelcomputer worden vergeleken met de resultaten van deelnemers die *real life* instructie krijgen op de golfbaan. Het onderzoek geeft inzicht in de relaties die er zijn tussen *gaming* en sport en is een eerste stap in een reeks van mogelijke onderzoeken op het gebied van beweeggames en motorisch leren.

D. Motorisch leren en de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ (Heleen van Muijen)

Dit onderzoek naar motorisch leren bevindt zich in een explorerende fase. Het onderzoek richt zich op vragen over de wijze waarop motorisch leren plaatsvindt, wat de rol van interactie tussen leerlingen, leraar en leeromgeving daarbij is en hoe die leeromgevingen ingericht zouden kunnen worden. De wijze waarop het individu de omgeving waarneemt en daar betekenis aan geeft, de inzet en sturing door anderen (leerkracht of de ‘more capable ones’), de wijzen waarop instructie en feedback worden gegeven (o.a. impliciet/expliciet) of de wijze waarop geleerd wordt (o.a. formeel/informeel) hebben invloed op leerstrategieën van individuen. Er zal in dit onderzoek aandacht zijn voor het leren volgens de ‘zone van naaste ontwikkeling’ (Vygotsky). Hierbij wordt uitgegaan van ontwikkelingspotentieel in plaats van het actuele ontwikkelingsniveau van individuen. Vanuit deze leertheorie is nog weinig bekend over de wijze waarop motorisch leren plaatsvindt. Dit verkennende onderzoek moet uitmonden in een nieuwe onderzoeksaanvraag (met ondersteuning van een aantal docenten dat zich aansluit bij de kenniskring).



Besluit

'It is ironic that physical activity, often considered to be one of the more enjoyable forms of human endeavor, forms the central theme of an ideology that perhaps has, to the younger generation, become too closely associated with correcting rather than enhancing one's life.' (Johns 2005: 81)

Mensen worden geboren als 'bewegers'. Het is een levend mens niet gegeven om niet te bewegen. Het is een gezond kind ook nauwelijks gegeven om niet speels te zijn. Spelen vormt het fundament voor ontwikkeling en tot op hoge leeftijd ook voor het welzijn. Die 'van nature' spelende en bewegende mens levert echter een verwoede en ook ongelijke strijd met de haar omringende – 'obesogene' – cultuur, die in algemene zin steeds minder is ingericht op spel en bewegen. Bewegen wordt steeds minder een noodzaak. De moderne Westerse mens weet zich als een 'geboren aanpasser' (Mulder 2009) prima aan te passen aan een cultuur waarin de noodzaak tot veel bewegen in toenemende mate ontbreekt. Ook aan de alomtegenwoordige oproep tot consumeren geeft de moderne mens aardig gehoor. Zoals het wolfskind zich een aan de wolvenomgeving aangepaste taal eigen maakt, zo weet de Westerse mens van de eenen-twintigste eeuw prima – ook zittend en consumerend – te overleven.

De Homo Ludens mag volgens Huizinga dan ten grondslag liggen aan vele culturele uitingen van de mens, in de huidige cultuur domineert de Homo Faber. Als de mens zich dan spelend mag uiten, dan staat die steeds vaker in dienst van de gezond arbeidende mens. 'Vrije tijd' is de door ons generationaliseerde tijd, die vrij is van verplichtingen; dan mag er gespeeld worden. In de uitvinding van het 'speelkwartier' herkent men de grondslag van de compensatiecultuur. Spelen mag 'leuk' zijn, maar moet vooral in dienst staan van hogere doelen. Daar zijn er veel van, van die hogere doelen. Geen vak wordt zo heen en weer geslingerd tussen hoge ambities en het schijnbaar nutteloze als het bewegingsonderwijs. Vele auteurs, allen schatplichtig aan Johan Huizinga, hebben vastgesteld dat spel (en ook sport) in de kern *autotelisch* is, dat wil zeggen: het betreft activiteiten die primair een doel in zichzelf hebben¹⁶. Niet zelden sluiten dergelijke analyses af met de vaststelling dat het in bewegen, dans en sport uiteindelijk draait om 'plezier' in de directe ervaring. Tegen het licht van tot levensdoelen verheven waarden als fit, productief en gezondheid zijn, zijn dergelijke vertogen (in sociologische zin) tamelijk machteloos. Plezier is leuk, maar wat kopen we er voor, wat leren we er van, en wat draagt het bij aan onze utilitaire en pragmatische cultuur die primair is ingericht op nuttigheid en efficiëntie (Venmans 2008)?

¹⁶Huizinga gaf in *Homo Ludens* (1938) het spel een centrale plaats binnen de menselijke cultuur. Andere wetenschappers gingen hem wel voor in het benadrukken van de pedagogische en psychologische waarde van spelen (zoals bijv. Buijtendijk). Philip Kohnstamm omschreef in 1929 kernachtig de onhoudbaarheid van een louter functionele benadering van het spelgedrag van mensen: 'Wanneer kleine jongens *uitsluitend* hinkelbaantje spelen om zich voor te bereiden op hun toekomstige taak als staatsburgers of zelfs als gezonde exemplaren van de diersoort Homo sapiens, dan is daarmee volkomen onbegrijpelijk geworden waarom oude heren bijlanten of briden.' (1929: 237).

In een schoolcontext is plezier niet onbelangrijk, maar is uiteindelijk toch vooral smeerolie voor het leerproces. Binnen een educatieve en pedagogische omgeving is plezier een magere doelstelling. Er zal toch ook iets geleerd moeten worden. Het is dus ook niet vreemd dat generaties van onderzoekers op het terrein van sport, spel en bewegingsonderwijs gepokt en gemazeld zijn in het legitimeren, beschrijven, aantonen en herhalen van allerlei effecten, betekenissen en waarden van activiteiten die men zo fraai als ‘autotelisch’ had aangeduid.

In discussies over de legitimering van het bewegingsonderwijs is de afgelopen jaren een duidelijke verschuiving zichtbaar van beschouwende en inventariserende studies naar empirisch onderbouwd effectonderzoek. Enerzijds is er een tendens dat men af wil van (al te) theoretische en filosofisch-antropologisch georiënteerde legitimeringen. Opgevoed vanuit een positivistisch wetenschapsideaal moet men mogelijk weinig hebben van ‘filosofische dikdoenerij’, en zou men kunnen waarschuwen voor epidemische vormen van *legitimeringsobesitas*. Met de mooie verhalen over het nut en belang van bewegen en sport zijn vele monden te voeden. Aan de ander kant van die (karikaturale) medaille zou men het empirische onderzoek wel eens willen waarschuwen voor dreigende vormen van *conceptuele anorexia*. Aan de (meet- en telbare) botten is soms nog heel weinig vet te bespeuren om het geheel praktische houvast te bieden. Essentiële begrippen in veel empirisch onderzoek worden soms nauwelijks geïmpliciteerd, of dermate gereduceerd dat ze nauwelijks nog zeggingskracht hebben in praktische en educatieve contexten.

Aandacht besteden aan de rol van wetenschap binnen een praktijkgerichte opleiding betekent meer dan het kunnen begrijpen en interpreteren van wetenschappelijke data. Volgens het ‘Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding’ (Bax e.a. 2010) moet een leraar in staat zijn om (nieuwe) wetenschappelijke kennis te lezen en die kennis te kunnen vertalen naar de eigen praktijk. Het gaat er niet alleen om dat die informatie wordt gelezen en begrepen met het doel die slechts te kunnen reproduceren. Het gaat er ook om daar kritisch mee om te kunnen gaan, te vertalen naar de eigen beroepspraktijk en bij te dragen aan nieuwe vormen van kennis. Dit is wat bedoeld wordt met de reflexieve professional: een professional die zelf bijdraagt aan kennisvorming en die niet wordt gereduceerd tot een passieve afnemer van ‘feiten’ en ‘objectieve kennis’, waarmee ze in de rol geplaatst wordt van leek op eigen terrein (vgl. Horstman 2010).

Het is ook van belang om aandacht te besteden aan de wijze waarop wetenschap wordt verbonden aan sturende mechanismen, aan beleid en subsidies. Niet in de laatste plaats de commerciële ‘aanbieders’ van kennis nemen vertogen gemakkelijk over, wanneer de terminologie (van BMI tot pandemie) als zoete broodjes over de toonbank gaat. Gezondheidswetenschap is een performatieve wetenschap; dat wil zeggen dat ze niet slechts objectief een ‘werkelijkheid’ weergeeft, maar dat ze die werkelijkheid mede vorm geeft. Dat doet ze bijvoorbeeld door de categorisering van mensen, zoals de constructie van het ‘te dikke kind’, en de daaraan ver-

bonden logica van sturing en interventies. De definiëring van overgewicht als een maatschappelijk probleem legitimeert florerende praktijken van interventies.¹⁷ Statistiek functioneert daarbij (niet zelden in onkritische handen) als een ‘technology of trust’ (Porter 1995).¹⁸

Wetenschappelijk onderzoek kan een zinvolle bijdrage leveren aan onderbouwing of nuancering van de claims die worden gedaan ten aanzien van het Nederlandse bewegingsonderwijs (vgl. Borghouts 2009; Lemmink 2008; Toussaint 2005). Het luider wordende pleidooi om meer *evidence based practice* hoeft daarbij overigens niet blind te worden gevolgd. De term, afkomstig uit de medische wereld, is vooral geënt op de legitimering van geneeskundig handelen. Wanneer nu zelfs binnen de geneeskunde groeiende aandacht is voor de beperkingen van een dergelijk ideaal (zeker binnen een complex domein als de zorg) zou het dan voor een evenzo complexe en veelkleurige praktijk als het (bewegings)onderwijs (vgl. Martens 2010) verstandig zijn om blind achter deze modieuze roep aan te lopen? De vraag naar *evidence based* is gebaseerd op de vooronderstelling dat een helder onderscheid gemaakt kan worden tussen doelen en middelen van onderwijs. Doelen liggen daarbij vast en naar de effectiviteit van de middelen kan (experimenteel) onderzoek worden gedaan. Doelen van onderwijs kunnen echter nooit op experimentele wijze worden aangetoond, maar moeten altijd onderwerp zijn van democratisch overleg (Biesta 2007). Wanneer het doel van bewegingsonderwijs wordt geformuleerd als: het vergroten van kracht en uithoudingsvermogen van kinderen, dan is het een koud kunstje om daar de *evidence based* middelen bij te bedenken. Geen enkel experiment zal echter kunnen aantonen dat een dergelijke doel misschien wel onwenselijk is.

Er valt, voor wat betreft het bewegingsonderwijs, veel voor te zeggen om de notie *evidence based* in te ruilen voor *evidence-informed practice*. Daarbij moet *informed* breder worden opgevat dan slechts ‘geïnformeerd worden door’; het gaat ook om ondersteunen, stimuleren en niet in de laatste plaats: het voeden van een praktijk met kennis, met als doel een bijdrage te leveren aan de professionaliteit en kwaliteit van het bewegingsonderwijs. Het gaat er niet om voor eens en altijd een positief effect aan te tonen van, pak ‘m beet, een uur meer bewegingsonderwijs in de week, maar om een bijdrage te leveren aan de kennis waarom er in welke gevallen wel of niet sprake is van een ‘goede praktijk’, hoe professionals handelen, wat ze beogen, waarom ze doen wat ze doen en hoe een opleiding gebruik kan maken van deze kennis. Professionaliteit kan echter nooit louter worden opgemaakt uit wetenschappelijke ‘evidentie’. Iedere vorm van ‘evidentie’ is namelijk diep geworteld in professionaliteit zelf en kan daarom nooit worden losgekoppeld van het oordeel en de praktijkkennis van professionals. Des te belangrijker is het dat diezelfde professionals betrokken zijn en worden bij kennisvorming en zich zien als eigenaren en vormgevers van nieuwe, praktijkrelevante kennis.

¹⁷ ‘The notion of the obese child generates a powerful and increasingly pervasive cultural symbolism of degeneration.’ (Kirk, 2006: 121)

¹⁸ Dat een dergelijk geluid weinig wordt gehoord, is niet vreemd. Dat heeft ook te maken met de sturende logica van subsidieverstrekking en de wijze waarop die subsidies invloed uitoefenen op de verantwoording en beoordeling van interventies. Binnen het lectoraat maken we ook mee dat we worden gevraagd BMI’s te gaan meten terwijl dat niet relevant is voor de onderzoeksvraag.

Dankwoord

Het is onmogelijk om alle mensen te danken die mede hebben mogelijk gemaakt dat ik deze rede kan uitspreken, maar ik doe toch een poging. In 2006 nam ik de positie over van Jan Tamboer aan de Faculteit Bewegingswetenschappen. Jan Tamboer was de eerste afgestudeerde aan de faculteit, toen nog IFLO (Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding) geheten en was student van Carl Gordijn. Gordijn was medegrondlegger van zowel de CALO als de IFLO en is voor veel docenten nog steeds een belangrijke inspiratiebron. Naar mijn idee kunnen een aantal ('handelings-theoretische') uitgangspunten nog steeds van waarde zijn, maar dienen ze, om nog zeggingskracht te hebben, wel te worden verbonden aan eigentijdse concepten en onderzoeken. De kenner van deze geschiedenis ziet in deze rede ongetwijfeld de invloeden en de afwijkingen van deze traditie. Hoe dan ook, een belangrijke fundering voor mijn huidige werk en interessegebieden werd gelegd tijdens mijn studie, in het bijzonder dankzij het inspirerende onderwijs binnen de vakgroep Theorie en Geschiedenis, onder leiding van Onno Meijer en Jan Tamboer.

Ook na mijn studie heb ik het voorrecht genoten om met inspirerende mensen te mogen werken, aan de Universiteit Utrecht, de Universiteit Maastricht en ook met collega's van het W.J.H. Mulier Instituut. Het doet me goed dat een aantal paden elkaar nog steeds blijven kruisen.

Ik dank het College van Bestuur van Windesheim voor het mogelijk maken van dit lectoraat. Harry Frantzen en collega-lectoren van het Kenniscentrum Educatie wil ik danken voor de wijze waarop ze bijdragen aan het inzicht dat lectoraten deel uitmaken van een groter verhaal. Het is goed om de soms kleine stapjes in een breder organisatorisch perspectief te kunnen plaatsen. Welmoed van de Wal en Hanneke de Weerd, ik dank jullie voor de efficiënte en stimulerende ondersteuning. Ik dank Bram Donkers en Henk van der Palen voor de collegialiteit en hun inzet om onderzoek een serieuze plaats te geven binnen de CALO. De docenten van de CALO die bereid waren hun (soms ook kritische) gedachten over onderzoek met mij te wisselen ben ik zeer erkentelijk. Ik hoop dat er nog meer van die gesprekken zullen volgen. De verbinding tussen onderzoek en opleiding is cruciaal voor het welslagen van het lectoraat. Ook confrontaties met critici zijn noodzakelijk om de ambities van de kenniscentra te blijven toetsen op realisme en zinvolheid.

Ik dank het bestuur en de ('TC2'-)collega's van de Faculteit Bewegingswetenschappen voor de bereidheid mee te denken om een brug te slaan tussen bewegingswetenschappen en het bewegingsonderwijs. Ik hoop van harte dat de eerste verkennende gesprekken zullen uitmonden in nieuwe verbindingen tussen onderzoek en praktijk.

Voor het schrijven en redigeren van deze tekst heb ik veel steun gehad van een aantal mensen. Ik dank Ruud Bosscher (ook voor zijn opvang tijdens mijn eerste stappen als lector), Bart Crum, Willem Hornikx, Stine Jensen, Jacques van Rossum, Ruud Stokvis, Fennanda Verweij en Hans Wolf.

Ook de leden van de kenniskring hebben een kritische rol gespeeld bij de totstandkoming van deze tekst. Ik heb veel waardering voor de wijze waarop jullie onderzoek opzetten en voor een groot deel zelfstandig uitvoeren binnen de mogelijkheden die jullie worden geboden. Jullie vormen het fundament van het lectoraat. Ik hoop dat we elkaar zoveel mogelijk vinden om gezamenlijk een aantal ambities waar te maken. Deze weg is voor mij even leerzaam als die (hopelijk) voor jullie is.

Referenties

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24 (1), 1-27.
- Bakker, J., van Ekdom, H., van der Mark, W., Roode, D., Timmers, E., Toussaint, H., Janssen, M., & van Asperen, J. (2008). Ter discussie: De aanpak van het leren sporten en/of bewegen in LO! (1). *Lichamelijke Opvoeding*, 96 (12), 36-40, en (2). *Lichamelijke Opvoeding*, 96 (13), 34-35.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the Jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16 (5), 429-455.
- Bax, H. (2010). *De samenleving over de kwaliteit van bewegen & sport op school, een spiegel voor de vakwereld*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Bax, H., van Driel, G., Jansma, F. & H. van der Palen (2010). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*. Den Haag: Arko Sports Media.
- Beek, P. J. (2000). Toward a theory of implicit learning in the perceptual-motor domain. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 547-554.
- Beek, P. J. (2011). Nieuwe, praktisch relevante inzichten in techniektraining. Motorisch leren: Uitgangspunten en overwegingen (deel 1). *Sportgericht*, 65 (1), 8-11.
- Beek, P. J., Koedijker, J. M., Oudejans, R. R. D. (2005). Weten wat je doet is niet noodzakelijk goed. Impliciet versus expliciet leren in de sport. *Sportgericht*, 59 (1), 33-38.
- Beek, P. J., Rozendal, R. H., & Tamboer, J. W. I. (1997). Wat heeft de LO aan bewegingswetenschappen? *Lichamelijke Opvoeding*, 85 (18), 858-859.
- Bennett, S. J. (2000). Implicit learning: Should it be used in practice? *International Journal of Sport Psychology*, 31, 542-546.
- Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.
- Borghouts, L. (2009). Gym tussen wens en werkelijkheid. *Lichamelijke opvoeding*, 1: 33-37.
- Bottenburg, M. van (1995). *Het wak van Huizinga*. Lezing in het kader van het onderzoeksprogramma Waarden en normen in de sport (14/12/1995).
- Breedveld, K., Molleman, G., Smits, F., & Reijgersberg, N. (2010). *Kennissagenda Sport 2011-2016*. 's-Hertogenbosch/Den Haag: W.J.H. Mulier Instituut/ZonMw.
- Brewer, B. W., Vanraalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic Identity - Hercules muscles or Achilles heel. *International Journal of Sport Psychology*, 24 (2), 237-254.
- Brinke, G. ten, Brouwer, B., Houthoff, D., Massink, M., Mooij, D., van Mossel, G., Swinkels, E., & Zonnenberg, A. (2007). *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Bun, C., Schwiebbe, L. Schütz, F., Bijlsma-Schlösser, J. & Hirasings, R. (2011). Negative body image and weight loss behaviour in Dutch school children. *The European Journal of Public Health* (published online March 26, 2011).
- Cale, L. & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education – a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1): 89-108.
- Campos, P. F. (2004) *The Obesity Myth: Why America's Obsession with Weight is Hazardous to Your Health*. New York: Penguin.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77 (3), 251-278.
- Coalter, F. (2007a). Sport clubs, social capital and social regeneration: 'Ill-defined interventions with hard to follow outcomes'? *Sport in Society*, 10 (4), 537-559.
- Coalter, F. (2007b). *A wider social role for sport: Who's keeping the score?* London: Routledge
- Coleman, J. S. (1961). Athletics in high-school. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 338 (1), 33-43.

- Crum, B. J. (1978). *Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs. In het spanningsveld van aanpassing en kritiek*. Haarlem: de Vrieseborch.
- Crum, B. J. (1990). The self producing failing of physical education. In R. Telama et al. (eds.), *Physical education and life-long physical activity* (pp. 294-303). Jyväskylä.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45 (3), 339-356.
- Crum, B. J. (2001). The "idola" of sport pedagogy researchers. *Quest*, 53 (2), 184-191.
- De Swaan, A. (1982). *De mens is de mens een zorg*. Amsterdam: Meulenhoff.
- De Vries, J. (2007). The obesity epidemic: Medical and ethical considerations. *Science and Engineering Ethics*, 13 (1), 55-67.
- Dieren, J. J. G. M. van (1867). *De schoolbank en haar invloed op het kind*. 's-Hertogenbosch: Gebr. Muller.
- Dohmen, J. (2007). *Tegen de onverschilligheid. Pleidooi voor een moderne levenskunst*. Amsterdam: AMBO.
- Driel, J. H. van (2008). *Van een lerende vakdocent leer je het meest* (oratie Universiteit Leiden).
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.
- Elling, A., & Kemper, F. (red.) (2011). *Het kost veel tijd en je wordt er moe van. Verklaringen voor sportdeelname en inzichten in de leefwereld van niet-sporters*. Nieuwegein/ 's-Hertogenbosch: Arko Sports Media/ W.J.H. Mulier Instituut.
- Evans, J. (2003). Physical education and health: A polemic or 'Let them eat cake!'. *European Physical Education Review*, 9 (1), 87-101.
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (2004). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. London: Routledge.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159-210.
- Gard, M. (2011). *The end of the obesity epidemic*. New York: Routledge.
- Gard, M., & Wright, J. (2001). Managing uncertainty: Obesity discourses and physical education in a risk society. *Studies in Philosophy and Education*, 20: 535-549.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowowtny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hazelebach, C. A. (ed.) (1998). *Bewegingsonderwijs in het speelokaal*. Amsterdam: Publicatiefonds 't Web.
- Heij, P. (2006). Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs: Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs. Budel: Damon.
- Hilvoorde, I. M. van, Vorstenbosch, J., & Devisch, I. (2010). Philosophy of sport in Belgium and the Netherlands; History and characteristics. *Journal of the Philosophy of Sport*, 37 (2), 225-236.
- Hilvoorde, I. M. van, Elling, A., & Stokvis, R. (2010). How to influence national pride? The Olympic medal index as a unifying narrative. *International Review for the Sociology of Sport*, 45 (1), 87-102.
- Hilvoorde, I. M. van (2008). Fitness: The early (Dutch) roots of a modern industry. *The International Journal of the History of Sport*, 25 (10), 1306-1325.
- Hilvoorde, I. van (2011). *Van FBW naar Sport Science. En waar bleef de LO van IFLO?* (key note voor de Vereniging voor Bewegingswetenschappen Nederland, 25 maart 2011, te vinden op <http://www.ivovanhilvoorde.nl/>)
- Hirasings, R.A. (2001). *Onze toekomst: een gezonde jeugd* (oratie Vrije Universiteit Amsterdam).
- Hoogendam, A. (2010). Evaluatie van sportstimuleringsprogramma's 'nieuwe stijl'. *Lichamelijke Opvoeding*, 98 (4).
- Horstman, K. (2010). *Dikke kinderen, uitgebluste werknemers en vreemde virussen. Filosofie van de publieke gezondheidszorg in de 21e eeuw* (inaugurele rede Universiteit Maastricht).
- Horstman, K. & Houtepen, R. (2005). *Worstelen met gezond leven. Ethiek in de preventie van hart- en vaatziekten*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Houwaart, E. S. (1991). *De hygiënist. Artsen, staat en volksgezondheid in Nederland 1840-1890*. Groningen: Historische Uitgeverij.

- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Johns, D.P. (2005). Recontextualizing and delivering the biomedical model as a physical education curriculum. *Sport, Education and Society*, 10(1): 69-84.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2): 121-133.
- Koekoek, J., Knoppers, A. E., & Stegeman, H. (2009). How do children think they learn skills in physical education? *Journal of Teaching in Physical Education*, 28 (3), 310-332.
- Knoppers, A. E. (2006). *Wat brengt sport teweeg?* (Oratie Universiteit Utrecht. Zeist: Jan Luiting Fonds).
- Kohnstamm, Ph. A. (1929). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kooiker, S. & Velden, K. van der (2007). *Een nuchtere kijk op gezond gedrag*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Korthals, M. (red.) (2011). *Genomics, obesity and the struggle over responsibilities*. Springer.
- Lamberts, A. (1938). Enige opmerkingen over sport en lichamelijke opvoeding. *Pedagogische Studiën*, 19, 210-212.
- Lemmink, K. (2008). Lectoraat Sportwetenschap: Waar wetenschap praktijk ontmoet. *Lichamelijke Opvoeding*, 96 (9), 10-13.
- Locke, L. F. (1990). Why motor learning is ignored: A case of ducks, naughty theories, and unrequited love. *Quest*, 42, 134-142.
- Loopstra, O. (1997). ALO's moeten de vakontwikkelingsfunctie weer oppakken. *Lichamelijke Opvoeding*, 14, 658-659.
- Lucassen, J., Wisse, E., Smits, F., Beth, J., van der Werff, H., & van Lindert, C. (2011). *Sport, Bewegen en Onderwijs: kansen voor de toekomst. Brede Analyse 2011*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 409-418.
- Mandell, R. D. (1984). *Sport. A cultural history*. New York: Columbia University Press.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2003). School athletic performance: Mostly gain with little pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 205-228.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering* (rede Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit)
- Massink, M. (2008). Ter discussie: Bewegingsgericht of sportgericht? (1). *Lichamelijke Opvoeding*, 96 (12), 41-43, en (2). *Lichamelijke Opvoeding*, 96 (13), 36-37.
- McNamee, M. (2002). Hubris, Humility and Humiliation: Vice and virtue in sporting communities. *Journal of the Philosophy of Sport*, 29 (1), 38-53.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high-school dropouts. *Sociology of Education*, 68 (1), 62-80.
- Miller, K. E. (2009). 'They light the Christmas tree in our town.' Reflections on identity, gender, and adolescent sports. *International Review for the Sociology of Sport*, 44, 363-380.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2005). *Tijd voor Sport*. Den Haag: Ministerie van VWS.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2008a). *De kracht van sport*. Den Haag: Ministerie van VWS.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2008b). *Kaderstellende afspraken nationaal actieplan sport en bewegen*. Den Haag: Ministerie van VWS..
- Mooij, C., van Berkel, M., & Hazelebach, C. (2004). *Basisdocument bewegingsonderwijs. Leerlijnen, tussendoelen en methodisch didactische uitwerkingen*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Mulder, T. (2009). *De geboren aanpasser. Over hersenen, beweging en verandering*. Amsterdam: Olympus pockets.
- Newell, K. M., & Rovegno, I. (1990). Commentary: Motor learning: Theory and practice. *Quest*, 42, 184-192.
- NOC*NSF (2009). *Olympisch Plan 2028. Heel Nederland naar Olympisch niveau. Plan van aanpak op hoofdlijnen*. Arnhem: NOC*NSF.

- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: Knowledge in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Penney, D. & Chandler, T. (2000). Physical Education: What Future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1): 71-87.
- Pieterman, R., Hanekamp, J. C., & Baak, J. M. (2005). Overgewichtbeleid is onaanvaardbaar. Overheid overschrijdt praktische en ethische grenzen van medische interventie. *Medisch Contact*, 60 (48), 1944-1947.
- Porter, T. (1995). *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- Pot, J. N., & Hilvoorde, I. M. van (2011). Schoolsport in Nederland. In: Heuvel, M. van den, Hoekman, R., & Poel, H. van der (red.), *Sport in de stad*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15 (2), 117-137.
- Renshaw, I., Davids, K., & Savelsbergh, G. J. P. (eds.) (2010). *Motor learning in practice. A constraints-led approach*. London: Routledge.
- Rijdsdorp, K. (1955). Het probleem van de prestatie in de opvoeding. *Pedagogische Studiën*, 32, 273-285.
- Rossum, J. H. A. van (1998). Motorische ontwikkeling en bewegingsonderwijs. In H. Stegeman & K. Faber (eds.), *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding* (pp. 165-187). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rovigno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (3), 283-304.
- Rutten, E. A., Biesta, G. J. J., Dekovic, M., Stams, G. J. J. M., Schuengel, C., & Verweel, P. (2010). Using forum theatre in organised youth soccer to positively influence antisocial and prosocial behaviour: A pilot study. *Journal of Moral Education*, 39 (1), 65-78.
- Rutten, E. A., Stams, G. J., Dekovic, M., Schuengel, C., Biesta, G. J. J., & Hoeksma, J. B. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study. *Journal of Adolescence*, 31 (3), 371-387.
- Schagen, K.H. van & Kramer, J.P. (1964). *Historisch overzicht van de lichamelijke opvoeding. Deel II: De negentiende en twintigste eeuw*. 's-Gravenhage/Rotterdam: Uitgeverij Nijgh & Van Ditmar.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sietsma, L. W. (2010). *Visienota 'Op zoek naar een nieuw concept Bewegen en Gezondheid': Om te wissen heb je een net nodig*. Zwolle: Windesheim.
- Singer, R. N. (1990). Motor learning research: Meaningful for physical educators or a waste of time? *Quest*, 42, 114-125.
- Stearns, P.N. (1997). *Fat History. Bodies and Beauty in the Modern West*. New York/London: New York University Press.
- Stegeman, H. (2007a). *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*. 's-Hertogenbosch/Nieuwegein: W.J.H. Mulier Instituut/Arko Sports Media.
- Stegeman, H. (2007b). *Effecten van sport en bewegen op school*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.
- Stokvis, R. (2009). Social functions of high school athletics in the United States: A historical and comparative analysis. *Sport in Society*, 12 (9), 1236-1249.
- Stokvis, R. (2003). Fitness. Nationale ambities en persoonlijke behoeften. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 30(4), 443-462.
- Stokvis, R., & Hilvoorde, I. van (2008). *Fitter, harder & mooier. De onweerstaanbare opkomst van de fitnesscultuur*. Amsterdam: Arbeiderspers/Het Sporthuis.
- Stronks, K. (2007). *Maatschappij als medicijn* (rede Universiteit van Amsterdam).
- Stuij, M. (2011). Explaining trends in body weight: Offer's rational and myopic choice vs Elias' theory of civilizing processes. *Social History of Medicine* (published online February 23).

- Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 575-590.
- Tamboer, J. W. I. (1989). *Filosofie van de bewegingswetenschappen*. Leiden: Nijhoff.
- Tamboer, J. W. I. (2004). *Voetbaltheorie: Een handelingstheoretische visie op het voetbalspel*. Maarssen: Elsevier.
- Thorburn, M. (2008). Articulating a Merleau-Pontian phenomenology of physical education: The quest for active student engagement and authentic assessment in high-stakes examination awards. *European Physical Education Review*, 14 (2), 263-280.
- Tiessen-Raaphorst, A., Verbeek, D., de Haan, J., & Breedveld, K. (2010). *Sport: Een leven lang - Rapportage sport 2010*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, research*. New York: Routledge.
- Toussaint, H. (2005). Naar evidence based practice in de lichamelijke opvoeding. *Lichamelijke Opvoeding*, 93 (7), 14-17.
- Trommel, W. (2009). *Gulzig bestuur*. Den Haag: Lemma.
- Uitermark, J., & van Beek, K. (2010). Gesmoorde participatie. De schaduwkanten van 'meedoen' als staatsproject. In I. Verhoeven & M. Ham (eds.), *Brave burgers gezocht. De grenzen van de activerende overheid* (pp. 227-239). Amsterdam: TSS, Tijdschrift voor sociale vraagstukken/Van Gennep.
- Vanderstraeten, R., & van Hilvoorde, I. (2001). Evolutielijnen van de wetenschappelijke pedagogiek: Disciplinegrenzen, tijdschriftpublicaties en Pedagogische Studiën. *Pedagogische Studiën*, 78, 36-55.
- Venmans, P. (2008). *Over de zin van nut: Een filosofisch essay*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.
- Veldhoven, N. van & Vucht Tijssen, L. van (2011). *Fundament onder de Olympische ambities. Sectorplan Sportonderzoek en -onderwijs*. Deventer: daM uitgeverij/NOC*NSF.
- Verweel, P. & Wolterbeek, M. (red.) (2011). *De alledaagse kracht van de sport*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Whitehead, M. (2007). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1 (3): 281 – 298.
- WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam University Press.
- Wulf, G. (2007). *Attention and motor skill learning*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wulf, G. & Lewthwaite, R. (2009). Conceptions of Ability Affect Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 41(5): 461-467.
- Wulf, G., & Shea, C. H. (2002). Principles derived from the study of simple skills do not generalize to complex skill learning. *Psychomic Bulletin and Review*, 9 (2), 185-211.

Curriculum Vitae

Ivo van Hilvoorde (1968) is geboren in Oegstgeest en ging naar de middelbare school in Eindhoven. Na een jaar op een *high school* in de VS (North Carolina) studeerde hij aan de Faculteit Bewegingswetenschappen (Vrije Universiteit Amsterdam) met sportfilosofie als specialisatie. Na zijn afstuderen in 1994 werkte hij enkele jaren als onderzoeker aan dezelfde Faculteit. Vanaf 1997 was hij als Aio verbonden aan de Universiteit Utrecht (sectie Wijsgerige Historische Pedagogiek) waar hij in 2002 zijn proefschrift verdedigde.

Tot 2006 werkte hij vervolgens als postdoc aan de Universiteit Maastricht (sectie Gezondheids-ethiek en Wijsbegeerte). Daar hield hij zich onder andere bezig met relaties tussen sport en (bio)technologie (mede in opdracht van het Rathenau Instituut) en met vragen over de maakbaarheid van de (sportende) mens. Ook verzorgde hij onderwijs in de wetenschapsfilosofie. Vanaf 2006 is hij als universitair docent wederom verbonden aan de Faculteit Bewegingswetenschappen, waar hij onderwijs geeft in de filosofie, sportfilosofie en sportsociologie. Vanaf 2004 is hij ook gelieerd aan het W.J.H. Mulier Instituut ('s-Hertogenbosch) waar hij als onderzoeker participeerde in de projecten *Education Through Sport*, 'De problematisering van het lichaam' en 'Topsport, nationale trots en uitstraling'. Het project over de problematisering van het lichaam resulteerde onder andere in het boek (geschreven met Ruud Stokvis): *Fitter, Harder & Mooier. De onweerstaanbare opkomst van de fitnesscultuur* (Amsterdam: Arbeiderspers/Het Sporthuis).

Vanaf november 2009 is hij werkzaam als lector Bewegen, School en Sport aan Windesheim. Daar houdt hij zich voornamelijk bezig met onderzoek naar relaties tussen sport en bewegingsonderwijs en begeleidt hij onderzoek dat wordt uitgevoerd binnen de *Calo/School of Human Movement & Sports*.

Voor meer informatie en publicaties, zie: <http://www.ivoanhilvoorde.nl/>